



**Lígia Rêgo da Silva
Delgado**

**O PERFIL COMUNICATIVO DE CRIANÇAS
BRASILEIRAS NA ESCOLA EM CABO VERDE**



**Lígia Rêgo da Silva
Delgado**

**O PERFIL COMUNICATIVO DE CRIANÇAS
BRASILEIRAS NA ESCOLA EM CABO VERDE**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas, realizada sob a orientação científica de Maria Fernanda Botelho de Sousa, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Setúbal – Instituto Politécnico de Setúbal e co-orientação científica de Maria Helena Ançã, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao meu marido, minha filha, meus pais, meu irmão e família.

o júri

presidente

Doutor Luís António Pardal
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

vogais

Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Professora Auxiliar Convidada da Universidade Aberta

Doutora Maria Fernanda Ribeiro Botelho de Sousa
Professora Coordenadora do Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

agradecimentos

Aos meus pais e irmão, pelo estímulo recebido.

À professora doutora Maria Fernanda Botelho, pela atenção.

À professora doutora Maria Helena Ançã, pela dedicação.

Aos colegas, pela amizade e colaboração.

Às crianças, pais, professoras e pessoal das escolas participantes, pela cooperação e disponibilidade.

palavras-chave

português americano, crioulo de Cabo Verde, português europeu, bilingüismo, diglossia, integração

resumo

Sabe-se que existem cerca de 130 cidadãos brasileiros residindo actualmente em Cabo Verde. Integram esse total, empresários, responsáveis de missões religiosas, funcionários de embaixada e de organizações internacionais, com permanência temporária no país, além de cidadãos, na maioria do sexo feminino, que fixaram residência no Arquipélago, por razões matrimoniais. As famílias constituídas por pai cabo-verdiano e mãe brasileira (ou vice-versa) têm filhos, muitos deles nascidos no Brasil e com fortes laços à cultura de um dos progenitores, inclusive, falam o português americano (brasileiro). Algumas dessas crianças viajam sempre ao Brasil, o que reforça o sotaque brasileiro no falar delas. Este estudo é uma investigação, versando sobre a adaptação escolar e sócio-lingüística de duas crianças brasileiras, um menino e uma menina, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos e que frequentam o segundo ciclo do Ensino Básico em duas escolas; uma privada e outra pública, localizadas em dois bairros da capital e que convivem em ambiente reconhecidamente diglótico em Cabo Verde, o que significa referir a obrigatoriedade do uso do português europeu como língua oficial (L2), concomitantemente ao uso do crioulo cabo-verdiano como língua materna (L1). Recorde-se que o idioma das crianças brasileiras é a variante americana (brasileira) do português. Uma vez que o português europeu é o idioma da instrução, ou seja, aquele em que se ministra o saber, tal realidade produz malefícios principalmente de ordem psicolingüística, nos indivíduos, além dos de natureza cultural e identitária. Refira-se que esta investigação permitiu chegar a algumas conclusões que apontam, primeiramente, para o bom desempenho dos alunos-alvo no concernente à performance escolar, apesar de não possuírem perfeito domínio do crioulo, tendo sido observado que têm bom nível de competência sócio-comunicativa. Mencione-se o estabelecimento de inferências baseadas na representação dos alunos-alvo, na dos pais e professores desses alunos em relação às línguas (e variantes) em presença. As opiniões paternas são favoráveis a que os filhos venham a aprender o crioulo na escola, ou seja, pela via institucional; enquanto que as mães discordam, considerando importante que os filhos sigam aprofundando os conhecimentos deles em LP. Os alunos-alvo mostraram interesse em aprender o crioulo na escola, especialmente o menino. E, finalmente, este estudo possibilitou confirmar, mais uma vez, o que defendem especialistas de dentro e fora do Arquipélago, no concernente à urgente implementação das acções conducentes à oficialização da LCV, em paridade com a LP.

keywords

american portuguese, Cape Verde creole, european portuguese, bilingualism, diglossary, integration.

abstract

Nearly 130 Brazilian citizens are known to live in Cape Verde these days. This number is made up of entrepreneurs, religious mission managers, embassy officials and international organizations' employees, with temporary permanence in the country, in addition to citizens, mostly female, who have set up residence in the Cape Verde Islands for matrimonial reasons. The families that are formed by a Cape Verde father and a Brazilian mother (or the reverse) have children, many of whom were born in Brazil and have strong ties with the culture of one of their parents, even to the point of speaking American Portuguese (the Brazilian Portuguese). Some of these children frequently travel to Brazil, which makes their Brazilian accent stronger. This paper is a research on the school and socio-linguistic adaptation of two Brazilian children, a boy and a girl, from 9 to 12 years old, who attend the second part of Basic School at two schools – a private one and a public one – located in two different neighborhoods of the capital, and who live in an environment recognized as diglossic in Cape Verde, which refers to the obligatory use of European Portuguese as the official language (L2), along with the Cape Verde creole as the mother language (L1). We must bear in mind that the Brazilian children's mother tongue is the American variant (Brazilian) of Portuguese. Since European Portuguese is their idiom of education, i.e. that in which lessons are taught, that reality brings about harmful results to the individuals, mainly of psycholinguistic nature, as well as those of cultural and identity nature. It should be pointed out that this research has allowed for given conclusions to be reached. The first one refers to the target-students' high school performance, although they do not have full creole fluency, but it has been observed that they have a good socio-communicative competence. The establishment of inference based on the in-person representation of the target-students, their parents and teachers, with regard to the languages (and variants) should also be mentioned. The fathers are of the opinion that the children should learn creole at school, i.e. by institutional means. The mothers disagree, considering important for their children to continue to improve their knowledge of the Portuguese Language (LP). The target-students have demonstrated interest in learning creole at school, especially the boy. And finally, this research has made it possible to confirm, once more, what specialists in the Islands and outside Cape Verde have argued for - the urgent need for implementation of actions that are conducive to the officialization of the LCV, on a par with the LP.

palavras clave

portuguéz americano, criollo de Cabo Verde, portuguéz europeo, bilingüismo, diglosia, integración.

resúmen

Se sabe que existen cerca de 130 ciudadanos brasileños residiendo actualmente en Cabo Verde. Integran este total, empresarios, responsables de Misiones Religiosas, funcionarios de la Embajada y de Organizaciones Internacionales, con permanencia temporal en el País, además de ciudadanos, en su mayoría del sexo femenino, que fijaron su residencia en el Archipiélago, por razones matrimoniales. Las familias constituidas por Padre Cabo-verdiano y madre Brasileira (o viceversa) tienen hijos, muchos de ellos nacidos en el Brasil y con fuertes lazos de la cultura de uno de los progenitores, inclusive, hablan el portuguéz americano (brasileño). Algunos de esos niños viajan siempre a Brasil, lo que refuerza el sutaque Brasileiro en su hablar. Este estudio, es una investigación basada en la adaptación escolar y socio-lingüística de dos niños Brasileños, un niño y una niña, con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años y que cursan el segundo año de enseñanza básica en dos escuelas; una privada y otra pública, localizadas en dos barrios de la capital y en donde se convive en un ambiente reconocidamente diglósico en Cabo Verde; lo que significa hacer referencia obligatoria del uso del portuguéz Europeo, como lengua oficial (L2), al mismo tiempo que el uso del Criollo Cabo-verdiano como lengua materna (L1). Hay que recordar que el idioma de los niños Brasileños es la variante americana del Portuguéz. Una vez que el Portuguéz Europeo es el idioma de instrucción, es decir, aquel con el que se da el saber(la enseñanza), tal realidad produce maleficios, principalmente de tipo psicolingüístico en los Individuos, además de los de naturaleza cultural y de Identidad. Esta Investigación permitió llegar a algunas conclusiones, en primer lugar, hacia el buen desempeño de los Alumnos-meta en lo concerniente a su desempeño escolar y que a pesar de no poseer un perfecto dominio del criollo, se observó que tienen un buen nivel de competencia socio-comunicativa. Se menciona el establecimiento de inferencias basadas en la representación de los alumnos-meta, en la de los padres y de los profesores de esos alumnos, en relación a las lenguas (y variantes) presentes. Las opiniones paternas son favorables en cuanto a que sus hijos vengán a aprender el criollo en la escuela, es decir, por vía Institucional; mientras que las madres no están de acuerdo, pues consideran más importante que los hijos sigan profundizando sus conocimientos en la lengua portuguesa (LP). Los alumnos-meta, mostraron interés en aprender el criollo en la escuela, especialmente el niño. Y, finalmente, este estudio posibilitó confirmar una vez más, lo que defienden especialistas de dentro y fuera del Archipiélago, en lo concerniente a una implementación urgente de acciones que conduzcan a la oficialización de la Lengua Cabo-verdiana (LCV) en unión con la Lengua Portuguesa (LP).

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

Índice de Quadros	xi
Índice de Siglas	xii
INTRODUÇÃO	1
1. Problemática da investigação	5
2. Objectivos e questões investigativas	5
3. Conceitos-chave	6
4. Participantes	6
5. Estrutura da tese	7
PRIMEIRA PARTE	
Fundamentação teórica	9
Capítulo I – Língua Portuguesa, Lingüística e Aquisição de linguagem	11
1.1. Processos de compreensão e produção verbais.....	12
1.2. Língua Portuguesa: um pouco de história.....	15
1.2.1. Algumas características da variante americana do Português	19
1.2.2. Línguas em contacto: pidgins e crioulos.....	43
Capítulo II – Bilingüismo e diglossia: o caso de Cabo verde	59
2.1. Bilingüismo e diglossia.....	59
2.2. A situação lingüística em Cabo Verde: crioulação, descrioulação e diferenças dialetais no Arquipélago.....	64
2.3. Língua materna - língua de identidade e de socialização.....	81
2.4. Língua segunda - língua oficial - língua de escolarização	82
2.5. Experiências de ensino bilíngüe.....	85
Capítulo III – Língua Portuguesa e Socialização	93
3.1. Intercompreensão	93
3.2. A língua e a construção da identidade (pessoal/colectiva)	100
3.3. O domínio da língua de socialização.....	103
3.3.1. Integração, pertença e aceitação	104
3.4. Alguns dados sobre a população brasileira residente em Cabo Verde.....	112

SEGUNDA PARTE

Enquadramento Metodológico	113
----------------------------------	-----

Capítulo IV – Metodologia adotada, justificação e organização do estudo

4.1. Paradigmas de investigação educacional e metodologia adotada	115
4.2. Organização do estudo: Apresentação	120
4.2.1. Conceção.....	121
4.2.2. Participantes	121
A. Caracterizações: alunos e os pais	123
B. Caracterizações: professoras e escolas.....	124
4.3. Recolha de dados: primeiras constatações.....	126

Capítulo V – Metodologia e procedimentos de análise adotados

5.1. A interpretação dos dados	129
5.1.1. Técnica de análise adotada: Análise de conteúdo.....	131
5.1.2. Apresentação de resultados.....	135
A. Descrição e redução da informação.....	135
B. Grelhas de análise de conteúdo - categorias e subcategorias	136
5.2. Algumas conclusões do estudo.....	140

TERCEIRA PARTE

Conclusão.....	143
----------------	-----

Capítulo VI - Conclusões e reflexões finais

6.1. Limitações do estudo e algumas sugestões.....	148
--	-----

Bibliografia.....	149
-------------------	-----

Anexos	159
--------------	-----

Índice de Quadros

Quadro 1: Descrições relativas à estudante.....	121
Quadro 2: Descrições relativas ao estudante.....	122
Quadro 3: Identificações sobre os pais da aluna.....	122
Quadro 4: Identificações sobre os pais do aluno.....	123
Quadro 5: Informações pessoais referentes às professoras	123
Quadro 6: Categorias e subcategorias para análise de conteúdo das entrevistas com os alunos	136
Quadro 7: Categorias e subcategorias para análise de conteúdo das entrevistas com os pais.....	137
Quadro 8: Categorias e subcategorias para análise de conteúdo das entrevistas com os professores.....	138
Quadro 9: Categorias e subcategorias para análise de conteúdo referente ao questionário sobre bilingüismo e diglossia respondido pelos progenitores.....	139
Quadro 10: Categorias e subcategorias para análise de conteúdo referente ao questionário sobre bilingüismo e diglossia respondido pelas professoras.....	140

Índice de siglas

CV	Cabo Verde
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
PR	Presidente ou Presidência da República
DOU	Diário Oficial da União
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ALUPEC	Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano
LO	Língua de origem
LA	Língua alvo
INE	Instituto Nacional de Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONU	Organização das Nações Unidas
GU	Gramática Universal
LAD	Language Acquisition Device (Mecanismo de Aquisição da Linguagem)
SNP	Sistema nervoso periférico
SNH	Sistema nervoso humano
SNC	Sistema nervoso central
PB	Português do Brasil
PE	Português europeu
LCV	Língua cabo-verdiana
CCV ou Ccv	Crioulo cabo-verdiano
L2	Língua segunda
LM	Língua materna
PLNM	Português língua não materna

INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se no âmbito do Curso de Mestrado de Didática de Línguas – Português Língua Não Materna (PLNM), realizado em 2006/2007 e se debruça sobre questões ligadas à competência lingüístico-comunicativa de dois estudantes brasileiros, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos e que freqüentam o segundo ciclo do Ensino Básico em duas escolas cabo-verdianas; uma particular e outra pública, localizadas em dois bairros da capital. Mas, trata-se, também, das representações que esses alunos, pais e professores possuem acerca de aspectos ligados à língua portuguesa, em suas duas variantes – a americana ou português do Brasil (PB), a europeia ou português europeu (PE) e à língua cabo-verdiana (LCV), que formam o universo lingüístico de que trata este trabalho.

Os estudantes atrás referidos, público-alvo do estudo, nasceram no Brasil, são filhos de pais cabo-verdianos e mães brasileiras, têm o PB como língua materna (LM) e freqüentam ambiente sócio-escolar no qual o PE tem o estatuto de língua oficial e segunda (L2) e a LCV o de LM dos cabo-verdianos, além de ser o idioma nacional. Esses estudantes, portanto, falam o PB ou a variante americana do PE e são escolarizados em PE e ademais, convivem em ambiente reconhecidamente diglósico, conforme opinião de especialistas nacionais e estrangeiros (Duarte, 1998; Quint, 2005; Silva, 1995; Veiga, 1995). Clarificando, o termo *diglossia*, segundo Ferguson (1959, citado in Couto, 1996:53) significa *coexistência de duas línguas em condição de desigualdade, no seio de uma comunidade lingüístico*. Sobre esse tema, destaque-se o parecer de Manuel Veiga quando afirma que (1995:30) *...apesar do propalado bilingüismo cabo-verdiano, o nosso povo vive (...) uma situação de diglossia*. Na página seguinte, ele confirma com todas as letras, *que a situação linguística do povo cabo-verdiano caracteriza-se mais pela diglossia do que pelo bilinguismo*. Essa circunstância dá origem a toda uma problemática nacional, sobre a qual serão tecidas relevantes considerações no desenvolvimento deste trabalho, devido ao fato de a situação diglósica referida constituir o cerne do estudo em curso.

Sobre as motivações para a escolha do tema, elas são três. A primeira reside na curiosidade da autora em saber como ocorre a interação social e comunicativa entre os estudantes falantes do Crioulo ou LCV como LM e os que falam o PB como LM.

A outra razão é de natureza pessoal e tem a ver com o fato de a investigadora ter uma filha de 12 anos, falante do PB cursando atualmente o 7º ano do Ensino Básico. Essa pré-adolescente conversa em PB em casa; e na escola, com os amigos e colegas utiliza o PE ou o Crioulo, dependendo do contexto. Curiosamente, ao telefone com amigos (as) cabo-verdianos (as), se não utiliza o Crioulo é sempre o Português, porém, impregnado de acento europeu.

A derradeira motivação foi despertada em razão do conhecimento de que inexiste, em Cabo Verde, qualquer estudo científico versando sobre esse domínio da realidade escolar nacional; isto é, a presença de crianças brasileiras freqüentando o ensino básico do país. Essa constatação aumentou a curiosidade da autora a respeito do tema, fazendo com que se decidisse a desenvolvê-lo.

As razões aludidas transformam esta investigação em um trabalho pioneiro, no domínio lingüístico, em Cabo Verde.

O título considerado adequado para esta dissertação figura na segunda página da dissertação, momento a partir do qual passarão a ser utilizadas expressões como lingüístico e comunicativo, durante todo o trabalho, por uma questão de lógica e de coerência, uma vez que este estudo intitula-se, *o perfil lingüístico-comunicativo de duas crianças brasileiras em contexto escolar cabo-verdiano*.

Relativamente à redação de todo este estudo foi considerado pertinente a adoção do PB, cuja sigla já vem sendo utilizada nesta pesquisa. Tal decisão resulta da aquiescência obtida por parte da Coordenadora do Mestrado, e também Co-orientadora, bem como da Orientadora da mestranda, respectivamente.

As normas que regem essa variante americana/brasileira estão consagradas no Formulário Ortográfico de 1943, conforme Cunha & Lindley Cintra (2004: 55), cuja cópia configura o anexo I deste trabalho.

No que respeita à denominação do idioma nacional de Cabo Verde, utilizar-se-ão as expressões Crioulo cabo-verdiano - CCV ou Língua Cabo-verdiana - LCV ou mesmo crioulo, por estarem já consagradas em escrituras de lingüistas e filólogos nacionais e internacionais dedicados a tema, (cf. Duarte, 1998; Pereira, 2006; Silva, 2005; Veiga, 2002).

Inicialmente, o público-alvo era constituído por quatro crianças de uma mesma escola particular. Foram gravadas entrevistas com cada uma delas, com professores e com uma das mães. O material coletado neste ponto, ficou para análise experimental, de uma vez que posteriormente, decidiu-se reduzir para duas crianças de escolas diferentes – uma particular e outra pública – a fim de se obter uma amostra mais diversificada e significativa dessas duas realidades educacionais.

Também se levou em conta o reduzido tempo de que se dispunha, para a execução do trabalho, o que contribuiu para a não realização de um pesquisa mais extensa.

As bases científicas do estudo assentam-se em teorias sobre a linguagem, sua aquisição e as diversas competências que o aprendiz deve adquirir, ao longo do seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, deverão ser mencionados autores consagrados, cujas teorias os tornam representantes máximos no domínio da linguagem, da Sociolingüística, da Psicolingüística, bem como da Didática de Línguas, a nível mundial.

Do mesmo modo, serão feitas referências a outros teóricos, cujos trabalhos no campo da Lingüística e da Filologia são igualmente reconhecidos nacional e internacionalmente.

O paradigma investigativo adotado para este estudo foi o qualitativo descritivo, por sua compatibilidade com as características próprias desta investigação, razão pela qual, no espaço dedicado ao enquadramento metodológico, deverão ser examinadas definições, características e propriedades peculiares desse paradigma.

Como instrumentos de recolha de dados, foram utilizados a entrevista semi-estruturada, de respostas abertas, a observação participativa e foram colhidas informações através de anotações efectuadas *in loco*, por parte da investigadora.

Acrescente-se que tanto o paradigma investigativo atrás referido, quanto os instrumentos de recolha de dados serão, igualmente, objecto de definições acuradas no mesmo espaço atrás mencionado.

Esta investigação compõe-se de três partes estruturadas da seguinte forma: A primeira é a fundamentação teórica, subdividida em três capítulos. No capítulo I poderão ser examinados vários aspectos ligados à LP em suas variantes europeia (Portugal) e americana (Brasil), incluindo os *pidgins* e crioulos dela decorrentes. Será referenciada, no capítulo II, a situação lingüística em Cabo Verde, tendo em vista o bilingüismo ou diglossia existente no país. Formarão ainda parte desse capítulo, conceitos como os de LM – identidade e socialização; L2 – oficialidade e escolarização e finalmente, serão enunciadas algumas experiências de educação bilíngüe.

O capítulo III será também dedicado a outros aspectos ligados à língua tais como a intercompreensão; língua e construção da identidade e língua de socialização, além de outros termos. Serão clarificados conceitos como *integração*, *pertença* e *aceitação*, cujos significados revestem-se de fundamental importância para a temática em estudo. Serão vistas, também, informações sobre a população brasileira residente em Cabo Verde.

A segunda parte constitui-se do enquadramento metodológico, no qual serão alinhadas todas as informações sobre os procedimentos desencadeados, a fim de que fosse possível realizar a investigação. Compõe-se dos capítulos IV e V, sendo que no IV se conhecerão os paradigmas de investigação adoptados, também serão apresentados o estudo, os participantes, além de serem conhecidas as caracterizações dos alunos, pais, professoras e escolas. Igualmente poderão ser vistos, nesse espaço, os primeiros resultados da pesquisa.

No capítulo V poderão ser vistas a análise e interpretação dos dados e ainda, as grelhas de conteúdo decorrentes da análise efetuada.

A terceira parte contém o capítulo VI, dedicado às conclusões, reflexões, sugestões e limitações do estudo. Convém acrescentar, ainda, que no item 5, mais adiante, encontrar-se-á uma estruturação mais pormenorizada desta tese.

1. Problemática da investigação

O tema centra-se na análise da competência lingüístico-comunicativa de crianças brasileiras em contexto educacional cabo-verdiano, de modo a caracterizar o seu perfil lingüístico-comunicativo. Contudo, trata-se, também, das representações que esses alunos, pais e professores possuem acerca de aspectos ligados às três línguas; variantes americana e europeia do português e a língua cabo-verdiana, formadoras do universo lingüístico desta tese.

Desse modo, essas crianças falam o PB, variante americana da língua de Camões, a qual têm como LM e convivem em ambiente escolar em que os colegas falam o Crioulo ou Língua cabo-verdiana, tendo essa língua como LM, ao mesmo tempo em que é utilizado como língua de ensino o PE, que é a língua oficial do país.

A problemática gerada por esta situação conduzirá esta pesquisa no sentido de desenvolver teorias ou enunciados que possibilitem responder às questões e objetivos investigativos que estão na origem deste estudo.

Assim sendo, a investigadora executará seu trabalho de análise relativa à problemática atrás referida, tendo em vista a busca de motivações subjacentes ligadas ao tema já referido, cuja complexidade importará caracterizar.

2. Objectivos e questões investigativas

Com esta pesquisa pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- . Definir o processo de integração sociolingüístico desses dois alunos brasileiros, público-alvo deste estudo;
- . Detectar níveis de dificuldade na aprendizagem da LP dessas crianças;

- . Clarificar o nível de proficiência do CCV desses estudantes;
- . Verificar se a convivência em contexto sócio-educativo diglósico origina insucesso escolar deles;
- . Constatar se o uso do CCV provoca insucesso escolar desses alunos;
- . Construir conhecimento sobre o tema desenvolvido.

Desse modo, as perguntas que guiam este estudo são as seguintes:

- . Existe alguma dificuldade na interação comunicativa entre esses falantes estudantis e seus interlocutores?
- . Como é o processo de integração dessas duas crianças brasileiras no sistema educacional cabo-verdiano?
- . O PB ou variante americana do PE utilizada pelos sujeitos é ou não aceita pelos colegas e professores?
- . As produções escritas das crianças brasileiras, segundo a norma brasileira, são consideradas erro, pelos professores?

3. Conceitos-chave

Português americano, Crioulo de Cabo Verde, Português europeu, bilingüismo, diglossia, integração, identidade.

4. Participantes

Os alunos do 4º e 6º anos do Ensino Básico Integrado (EBI) de duas escolas, uma pública e outra particular, ambas localizadas em bairros da Ilha de Santiago. Esses alunos **nasceram no Brasil**, são filhos de mães brasileiras e pais cabo-verdianos, e **falam o PB, convivendo em ambiente sócio-educacional diglósico**. Esses alunos prestaram informações vitais, gravadas em entrevistas exclusivamente a eles destinadas. O produto obtido a partir dessas entrevistas, mais as notas de observação efetuadas *in loco* pela investigadora, compõem o

conteúdo sobre o qual incidiu imprescindível análise de conteúdo, que é apresentada no capítulo V deste trabalho.

Os pais, os professores dos alunos-alvo das duas escolas visadas, também são participantes. Pais e professores igualmente submeteram-se a entrevistas gravadas, especialmente elaboradas para eles. Os resultados obtidos foram objeto de competente análise de conteúdo, que pode ser apreciada no espaço acima referido.

A investigadora, a quem coube projetar e realizar todos os procedimentos que dão corpo a esta tese. Desse modo, no desempenho de seu papel, a investigadora seguiu o que Botelho (2002) alinhou como sendo as funções da participante, iniciativas como: informar a todos os outros participantes que constituem o pessoal escolar e as famílias contactadas, a respeito dos objetivos a serem desenvolvidos pela investigadora, a qual deverá lidar com questões éticas, bem como fará todos os trabalhos de recolha e gravação de dados a serem utilizados na análise de conteúdo por ela efetuada, a qual poderá ser apreciada em local já assinalado.

5. Estrutura da tese

Neste espaço, apresenta-se a pormenorização do estudo, dividido em três partes, de modo que a primeira está consagrada à fundamentação teórica, formada pelos capítulos I, II e III. O capítulo I intitula-se LP, lingüística e aquisição de linguagem e versa sobre processos de compreensão e produção verbais; informações históricas sobre o PE e o PB e origem dos *pidgins* e crioulos. O capítulo II aborda a situação lingüística em Cabo Verde; bilingüismo e diglossia, para além de se conhecerem, nessa parte, a definição dos conceitos de Língua, Língua Materna e socialização, Língua Segunda e oficialização e ainda, informações acerca de experiências internacionais de ensino bilíngüe.

O capítulo III, por sua vez, intitula-se LP e Socialização, no qual se poderá ler sobre o que significam termos como intercompreensão, língua e construção da identidade e ainda serão apresentados os conceitos que constituem (os dois

primeiros) algumas das palavras-chave deste estudo e que são *integração*, *pertença* e *aceitação*. Também serão visualizados dados relativos à população brasileira residente em Cabo Verde.

A segunda parte é dedicada ao enquadramento metodológico, igualmente dividido em capítulos, que são o IV e o V. No capítulo IV serão definidos os paradigmas de investigação e metodologia adotados, bem como os participantes do estudo, suas caracterizações, além de poderem ser conhecidas algumas constatações da pesquisa.

O capítulo V mostrará a interpretação dos dados, elaborada a partir da aplicação de pertinentes técnicas de análise de conteúdo. Ainda aqui estarão apresentadas as grelhas de análise emergidas do estudo, assim como estarão alinhadas as categorias e subcategorias relativas às entrevistas realizadas com os alunos, pais e professoras, bem como as categorias e subcategorias emergidas da análise de conteúdo resultante do questionário sobre bilingüismo e diglossia, aplicado exclusivamente aos pais e professoras.

As transcrições gráficas das entrevistas serão apresentadas no espaço reservado aos anexos, enquanto que a tabela utilizada nas transcrições poderá ser visualizada antes das citadas transcrições gráficas. As transcrições resultantes do questionário sobre bilingüismo e diglossia respondido pelos pais e professoras também poderão ser observadas nos anexos

A terceira parte constitui o capítulo VI, destinado às conclusões, reflexões finais e sugestões.

PRIMEIRA PARTE

Fundamentação teórica

Capítulo I – Língua Portuguesa, Lingüística e Aquisição de linguagem

Introdução

Neste capítulo poderão ser lidos textos sobre a língua portuguesa em seus diversos aspectos. Serão abordados temas que vão desde os processos de compreensão verbal; serão dadas informações históricas sobre a língua portuguesa e sua variante brasileira, e se poderão conhecer dados sobre o surgimento das línguas *pidgins* e crioulas, sem esquecer referências a algumas experiências de ensino bilíngüe realizadas pelo mundo, que encerrarão o capítulo.

Inicie-se com o panorama lingüístico prevalecente atualmente em Portugal, que tem sido objeto de atenciosa análise por parte de especialistas, preocupados em compreender e trazer luz sobre situações específicas ligadas ao fenómeno migratório, que colocou a nação sob a condição de país de acolhimento de milhares de pessoas, de várias nacionalidades, atraídas por melhores dias. Sobre esse tema, Ançã sublinha, que:

“...à semelhança do já sucedido em outros países europeus, foram chegando vagas de cidadãos não nativos. Esta situação reflete mudanças profundas que ocorreram neste país, quer a democratização da sociedade portuguesa, a independência dos cinco países africanos, quer a integração na UE. De salientar, igualmente, fenómenos a nível mundial, como a abertura da Europa de Leste, as próprias migrações internacionais, a mobilidade de pessoas e bens, a globalização, que vieram intensificar contactos, confrontos e trocas culturais e sociais. Portugal que, durante quase 50 anos, foi pensado como um país (impostamente) monocultural e monolíngue, sente, de início, esta situação como um pouco ameaçadora. No entanto, esta dinâmica de aproximações e de encontros vem enriquecer a sociedade portuguesa. Por seu lado, esta tem para “oferecer”, a LP, garantia de acesso a espaços sociais e laborais. (...) o problema da integração dos cidadãos estrangeiros, do direito à igualdade e à plena cidadania passa pelo domínio da LP. (...) a via mais poderosa para atingir estes fins” (2007:7).

Nessa perspectiva e em consonância com a nova realidade de país multicultural e plurilíngüe, assumida por Portugal, considera-se adequado neste estudo que se

examinem, neste capítulo, conceitos tais como intercompreensão, interculturalidade, termos próprios dessa diversidade ora observável no país, bem como outros referentes à LP.

Mais exatamente sobre o PE será oportuno discorrer resumidamente acerca de sua história buscando conhecer um pouco desse idioma, visto que dele surgiram o PB (ou variante americana) e o CCV, línguas fundamentais para esta pesquisa, pelo fato de serem os idiomas usados pelos estudantes-alvo deste trabalho. Por conseguinte, serão feitas referências a alguns fatos relevantes da história da LP, desde seus primórdios até a atualidade.

Contudo, logo a seguir, far-se-á uma indispensável abordagem sobre aspectos técnico-científicos versando sobre a capacidade biológica do ser humano para a linguagem, a fim de que se possa conhecer de que modo se encontra organizada e como se processa a linguagem verbal na mente humana.

1.1. Processos de compreensão e produção verbais

A compreensão e a produção da linguagem são atividades de comunicação complexas que envolvem recursos lingüísticos e cognitivos comuns, mas, com funcionamentos distintos. A especificidade de cada tarefa comunicativa começa em aspectos neurobiológicos reconhecidos.

Com efeito, o ser humano apresenta características biológicas que se revelam funcionalmente bem adaptadas, tanto para a produção de linguagem verbal, como para a sua percepção e compreensão. Estas características são específicas do sistema nervoso do Homem (SNH) e encontram-se ao nível do sistema nervoso central (SNC) e do sistema nervoso periférico (SNP).

Dessa forma, o SNC é responsável pelo processamento central da informação; o SNP é responsável pela produção da informação recebida do SNC e pela transmissão para o SNC dos impulsos ou estímulos verbais recebidos da periferia.

Refira-se que o aparelho articulatório é parte integrante do SNP e apresenta características bem adaptadas à produção da fala, tais como: mobilidade dos lábios, dos maxilares, dentição, etc;

Por outro lado, o cérebro, parte integrante do SNC é maior, mais pesado e com circunvoluções (circundações) mais profundas nos homens do que nos outros animais; de sorte que, esta evolução registrada na capacidade biológica para a linguagem pela espécie humana, parece corresponder a uma capacidade cognitiva mais alargada, que por sua vez, lhe permite o uso da linguagem verbal.

A linguagem verbal é um dos meios utilizados pelo gênero humano para representar, traduzir e transmitir o pensamento. Sublinhe-se que o cérebro humano adulto é composto por dois hemisférios, aparentemente semelhantes, porém, são assimétricos e com funções determinadas. Na maioria das pessoas, o hemisfério esquerdo (HE) é responsável pela linguagem verbal (LV), enquanto que o hemisfério direito (HD) é responsável pelo processamento da informação não verbal e pela avaliação do espaço.

Os processos de compreensão e produção distinguem-se ainda em razão de aspectos associados ao conhecimento não-lingüístico. Enquanto que na compreensão o sujeito tem de decodificar a linguagem e criar um modelo mental de tal modo que a informação processada faça sentido, na produção, fatores de ordem pragmática determinam a escolha de um estilo discursivo próprio.

Compreender e produzir com proficiência implica um bom conhecimento lingüístico das várias componentes da gramática da língua, uma gestão adequada dos recursos cognitivos que suportam o processamento da informação e um conhecimento cultural que regula os usos da língua.

Importa referir que uma língua natural pode aparentemente modelizar o pensamento, no sentido de o facilitar ou dificultar e, assim, de alguma maneira, regular aquilo que se pensa, representado pela fala, o discurso e também pelo texto, os quais contém elementos indiciadores dos diferentes processos que lhes são subjacentes, sejam de natureza lingüística, cognitiva ou social.

Todas essas informações convergem no sentido de ser reconhecida a importância do funcionamento da faculdade da linguagem e o seu processamento dentro de

áreas específicas do cérebro humano, o que parece ser determinado geneticamente. A faculdade da linguagem pressupõe a existência, no ser humano, de um órgão biologicamente pré-programado para a linguagem verbal, o qual é objeto de desenvolvimento (ou maturação) simultaneamente com o desenvolvimento biológico e cognitivo. Esse desenvolvimento tem início a partir do momento em que o indivíduo é exposto a uma língua natural em ambiente natural; de tal modo que, não constitui novidade o fato de que um ser humano normal, em condições normais de exposição à língua utilizada pelos falantes da comunidade na qual esteja inserido, é capaz de, com base nos princípios constitutivos da sua faculdade inata para a linguagem verbal, formular hipóteses sobre o funcionamento da sua LM e progressivamente fixar os respectivos parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos.¹

Tal constatação remete ao que Chomsky definiu primeiramente como Mecanismo de Aquisição da Linguagem (LAD ou Language Acquisition Device) teoria em que a faculdade universal e inata da linguagem verbal é definida como uma componente da mente humana (*in* Faria, 1996). A natureza dessa faculdade constitui a base da Teoria Lingüística reconhecida modernamente como Gramática Universal (GU), que pode ser definida como a caracterização da faculdade da linguagem geneticamente determinada (*in* Faria, 1996).

Chomsky entende a GU como um conjunto de princípios linguísticos geneticamente determinados que atuam ao nível do estado inicial do saber lingüístico do ser humano, estando o curso e seqüência do desenvolvimento atribuído ao processo da maturação neurofisiológica, o que se sabe ser idêntico em todas as crianças (Sim-Sim, 1998). Os princípios subjacentes a essa teoria, conhecida como Inatista, revolucionou a explicação dada à aquisição da linguagem, contudo, os princípios nela contidos não foram aceites passivamente por outros representantes da comunidade científica dessa área. A principal voz dissonante do Inatismo chomskyano é a de Jean Piaget. Para o cientista genebrino, a criança desenvolve o conhecimento do mundo em geral,

¹ Aula de aquisição e desenvolvimento da linguagem Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, ministrada pela Professora Fernanda Botelho em 2005.

construindo-o pouco a pouco (Construtivismo) à medida em que as estruturas mentais e cognitivas se organizam, de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência.

A Abordagem construtivista de Piaget sobre a aquisição do conhecimento determina que a inteligência é, antes de tudo, adaptação, sendo esta característica resultante da interação entre a assimilação e a acomodação, que são os motores da aprendizagem. A adaptação intelectual ocorre quando há o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (Santos, 2007).

Sim-Sim (1998:303) defende o ponto de vista de Piaget argumentando que para o cientista, a criança desenvolve o conhecimento do mundo em geral, o qual é, por natureza não lingüístico, e a partir daí, enforma-o em categorias e relações lingüísticas. A essência é o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento lingüístico da criança que depende, portanto, da respectiva evolução cognitiva.

Embora concordando que a interação com o meio é indispensável ao crescimento, Piaget e seus seguidores assumem a existência de fases ou estágios sequencialmente fixos, para a aquisição da linguagem. Tornando àquela autora, ela refere, ainda, que o grande foco da discórdia de Piaget, em relação ao inatismo de Chomsky, diz respeito à independência do desenvolvimento lingüístico que os cognitivistas não aceitam, por afirmarem que a apropriação da linguagem, por parte da criança, avança de acordo com o respectivo nível de desenvolvimento global (Sim-Sim,1998).

1.2. Língua Portuguesa: um pouco de história

Todas as línguas ibéricas, à exceção do Basco, derivam do latim. A origem do português, portanto, remonta ao latim (Cardeira, 2006:21). Pertence à família indo-européia, grupo itálico, originário do latim, como já se afirmou, mas, não se pense que seja do latim de Cícero e de Virgílio, da *urbanitas* refinada. Mas, no da *rusticitas*, levado à Lusitânia pelos soldados, mercadores, funcionários e colonos, em sua maioria saídos dos Abruzos e da Ligúria, e que a partir do ano 200 a.C, consolidaram a conquista da Ibéria para os romanos (Donato in Störig, 2006). E,

dentre os conquistadores atraídos por Ibéria, havia os próprios iberos, celtas, fenícios, gregos, cartagineses e romanos. É então que ocorre uma invasão especial: a do Cristianismo. Aceito e junto com ele, a confirmação do latim como unilíngua superior da Península. Esse latim mostrou-se capaz, no século V, de sustentar o nível da cultura clássica romana veiculando o talento de Sêneca, Lucano, Marcial, Quintiliano (Idem:112).

Mais cem anos e povos bárbaros chegam à Península e confrontam-se o falar próprio desses homens com o uso escoreito da língua, preferido pelos greco-romanos. Depois, sucederam aos visigodos, os árabes, que de 711 e durante quase oitocentos anos aí permaneceram. Nesses mais de sete séculos, o árabe forneceu aos falares ibéricos centenas de palavras, entretanto, não se tornou língua de uso geral. Mantiveram-se, portanto, a língua e a religião

Era o século VIII, tempo em que a *chegada dos germanos e dos muçulmanos à península, contribui para que o latim se transforme em proto-romance* (Ferronha, 1992:132).

Entretanto, foi do século VIII ao XII que surgiu o galego-português, no qual se operaram diferenças importantes, em relação às outras línguas ibéricas. Contudo, é durante o século XII, na região do Douro que a língua portuguesa se forma e gradativamente evolui, até transformar-se no português, devendo-se, nesse ponto, registrar que os mais importantes textos redigidos em português, situam-se nesse século XII, como a *Notícia de Fiadores*, datada de 1175 e recentemente descoberta e onde são discriminadas dívidas do nobre Paio Soares Romeu, segundo Mira Mateus et al. (2003:25-26). O citado documento é anterior aos que até há pouco eram considerados os dois primeiros textos escritos em português: a *Notícia de Torto*, datada do início do século XIII e o *Testamento* de D. Afonso II, de 1214.

Mateus e colaboradores acrescentam, ainda, que em todos esses casos trata-se de documentos notariais que têm a função de estabelecer e guardar a memória de um certo ato jurídico (como no *Testamento* de Afonso II) ou testemunhar fatos que podiam vir a ser tratados juridicamente (como a *Notícia de Fiadores* ou a *Notícia de Torto*).

Alguns autores, na opinião de Ferronha (1996:133) definem dois períodos na evolução do português, que são: o arcaico, que vai até Camões, no século XVI e o moderno, que começa com ele, (cf Teyssier: 36).

O português do período clássico sofreu uma série de transformações, que tiveram como efeito fixar os aspectos morfológicos e sintáticos da língua, os quais pouca variação sofreriam, a partir de então (Ferronha, 1996).

O período do português moderno (e contemporâneo) – segundo Ferronha (1992: 133), começa a partir de fins do século XVIII e início do século XIX. Dentre as inovações ocorridas referentes à língua, a partir desse período, assinala-se o surgimento, em 1789, do *Dicionário da Língua Portuguesa*, de António Morais da Silva, obra considerada como o *antepassado de todos os outros dicionários modernos* (Ferronha, 1992:133). Na segunda metade do século XIX destaca-se o nome de Adolfo Coelho, introdutor da filologia científica.

Com o objetivo de estabelecer, na história da língua portuguesa, uma divisão temporal, abarcando do século XIV até aos dias atuais, períodos que permitam esclarecer-lhe satisfatoriamente a evolução, Paul Teyssier (2001:36) afirma que não é tarefa fácil, contudo, acerca dessas mesmas divisões Mira Mateus et al. (2004:26) concebem interessante periodização, a qual se apresenta em seguida. Sobre o tema a autora assinala que *a história da língua portuguesa, que acompanha a sua variação temporal desde a época dos primeiros escritos (...) divide-se em quatro períodos. São eles:*

- o português antigo, que vai das primeiras manifestações do português escrito até ao fim do século XIV;
- o português médio, cuja fase ocorre durante o século XV;
- o português clássico, que vai até meados do século XVIII; e
- o português moderno, a partir do século XVIII.

Mateus e colaboradores salientam, também, que entre cada um desses quatro períodos existem fases de transição em que convivem variantes antigas e modernas da língua, podendo-se assinalar que entre o português antigo e médio

iniciou-se a separação do português e do galego e entre o português clássico e moderno verificou-se o início da separação do português europeu e brasileiro.

Do século XX até a atualidade, como não poderia ser diferente, pois a língua viva é dinâmica, o português vivencia muitas inovações, podendo-se citar, nesse domínio, a consolidação da língua como de grande expansão, uma vez que o universo lusófono distribui-se por todos os continentes, estando em declínio somente no Oriente, onde os crioulos de base portuguesa já quase desapareceram, entretanto, ressalte-se que em Goa (Índia), há falantes de um português, muito próximo da norma europeia, que substituiu o crioulo, no início do século XX. Em 1961, Goa foi integrada à Índia, passando o inglês a ser a língua oficial; o que fez com que o português passasse ao ambiente familiar de uma restrita comunidade cristã.

A respeito de crioulos se tratará mais adiante onde serão feitas muitas referências a esses idiomas e com especial ênfase sobre o crioulo de Cabo Verde, por razões já clarificadas. Sobre o português, Cardeira traça as seguintes reflexões:

“Ao longo da sua história, o Português evoluiu, transportou-se para outros continentes, transformou-se em contacto com outras línguas, ramificou-se em duas normas lingüísticas que servem culturas diferentes, em Portugal e no Brasil, e pode, no futuro, dividir-se ainda mais, com a criação de normas africanas. O mundo mudou, a língua mudou. O Português evoluiu e diversificou-se. Mas a diversidade não impediu a unidade. E é ainda a língua portuguesa que une, hoje, povos que os oceanos separam (2006:96)”.

Deve-se referir, ainda, e com base em dados colhidos na enciclopédia livre (2007), a LP tem hoje, mais de 200 milhões de falantes nativos, é a quinta língua mais falada no mundo, para além de ser a terceira mais utilizada no mundo ocidental. Ademais, o português é a única língua do Ocidente que possui duas ortografias, graças a dois Acordos a vigorarem, um para Portugal (1945) e outro para o Brasil (1943), conforme Cunha e Lindley Cintra (2004:55). Entretanto, tal situação poderá vir a modificar-se a partir da recente aprovação do Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico de 1990, ocorrida em maio último, pelo Parlamento português. Far-se-á referência pormenorizada a esse tema mais à frente, no ponto 1.2.1 dedicado às características da variante americana do PE.

O PE é língua materna, oficial e nacional em Portugal e Brasil; língua oficial em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Guiné Equatorial. Esse último, desde 13 de julho de 2007 (wikipédia, 2007).

O número de países e a soma de suas populações embasam tentativas de obter para o idioma o *status* de língua de serviço e de plenário na Organização das Nações Unidas (ONU) (Donato *in* Störig, 2006).

Desse modo, o texto acima constitui a síntese do panorama histórico da LP, cujo idioma contemporâneo é o instrumento fundamental de comunicação utilizado pelos já citados mais de duzentos milhões de indivíduos que o utilizam, seja como LM ou mesmo como língua oficial ou segunda, em diversas comunidades espalhadas pelos três continentes.

Nessa perspectiva, devido à absoluta importância de que se reveste esta língua para as crianças brasileiras, que são o público-alvo deste estudo e que a têm com LM; e por ser o idioma igualmente importante para as crianças cabo-verdianas que o têm como L2 e oficial, considerou-se mesmo imprescindível traçar uma trajetória histórica da LP, a fim de melhor conhecer aquela que é a língua de Camões.

1.2.1. Algumas características da variante americana do Português

As clarificações históricas sobre a gênese do português brasileiro, alinhadas neste espaço, obedecem à imposição ligada à origem do falar dos alunos-alvo desta pesquisa, que são brasileiros, como se sabe. De maneira que, por ser indispensável, será feita uma resumida contextualização sociolingüística do PB, a partir do descobrimento do Brasil.

“Com o seu enorme território (mais de oito milhões e meio de quilômetros quadrados) e a sua população de 120 milhões de habitantes, o Brasil não está em proporção com Portugal (92 000 km² e 9 milhões de habitantes). A língua desse imenso país é no entanto, o português. Essa massa de lusófonos brasileiros

contribui de uma forma decisiva, (...) para fazer do português uma língua de importância internacional”.² (Teyssier, 2001: 75)

Determina a História que a 22 de abril de 1500, Pedro Álvares Cabral chega às costas do Brasil, de que toma posse, em nome do rei D. Manuel de Portugal, contudo, a colonização só começaria em 1532, com as capitanias hereditárias.

Teyssier (2001) revela que, quando os portugueses se instalaram no Brasil, o país era povoado de índios. Mais tarde, grande número de escravos foram trazidos de África, o que fez com que o Português, o Índio e o Negro constituíssem as três bases da população brasileira, durante o período colonial. Mas, no que toca à cultura, a contribuição do Português foi, sem dúvida, a mais importante.

Entretanto, a imposição da língua não foi fácil: ela atritou-se com as indígenas e, em certas áreas, foi contrastada pela espanhola, a francesa, a holandesa. São Paulo, em 1700, servia-se mais do tupi que do português. Das quase 350 falas ameríndias (línguas da América pré-colombiana) ouvidas à chegada de Cabral, mescladas à do conquistador, sertanistas, soldados e mercadores, resultaram um falar rústico, mas, prático, ao qual jesuítas imprimiram disciplina gramatical e que recebeu o rótulo de *língua geral* ou *língua brasílica*, (Donato *in* Storig, 2006). Silva Neto (1976) definia essa língua como simples e de reduzido material morfológico, não possuindo declinação nem conjugação, possuindo o aspecto das línguas de necessidade, criadas para intercâmbio.

Refira-se que essa *língua geral (ou tupi)* foi proibida, em 1758, através de alvará assinado pelo Marquês de Pombal, documento que ao mesmo tempo instituiu o uso e o ensino obrigatório do português, no Brasil de então.

Mas, acontecimentos importantes tiveram lugar antes da proibição do uso da *língua geral*. De modo que, passadas três décadas de seu descobrimento, D. João III dividiu o Brasil em capitanias, dando início à fixação de colonos que começaram a plantar canaviais e a instalar engenhos. Inicialmente estabelecidos

² A população atual do Brasil é de 183,9 milhões de habitantes (Cf. Censo realizado pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2000).
A população atual de Portugal é estimada em 10.529.255 habitantes (Cf. INE - Dezembro de 2004)

nas regiões costeiras, dois séculos depois, com a fundação de São Paulo, esses colonos deslocaram-se para zonas do interior do país, num acontecimento denominado “entradas e bandeiras”, atraídos pela descoberta do ouro e de diamantes (Cardeira, 2006:91; Teyssier, 2001:76). O falar das pessoas já durante o período colonial, caracterizou-se por uma notável unidade, tornando evidente aquilo a que em geral, consideram as raízes de duas das especificidades reconhecidas do português brasileiro: a unidade na diversidade e o conservadorismo.

Como explicação para a existência da unidade do português brasileiro, é provável que tenha sido herdada da unidade da própria língua europeia que lhe deu origem e cuja unidade é reconhecida por diferentes estudiosos da língua, como Cardeira (2006:96); Cunha (1994:Explicação); Ferronha (1992:37); o próprio Silva Neto (1996:112- 120-143- 188); e Teyssier (2001:92) para citar alguns autores.

Quanto ao fator diversidade, ela é classificada como geográfica e cultural, adotando a designação utilizada por Teyssier (2001:78). Sobre o aspecto geográfico, se abordará sucintamente, o estudo realizado por Antenor Nascentes, o qual elaborou um quadro em que divide os dialetos brasileiros em dois subdialetos, o do Sul e o do Norte, cada um deles com diversas variantes, e igualmente traçou as linhas divisórias, entre um e outro subdialeto, mencionando algumas cidades e regiões brasileiras, até “*o perímetro compreendido entre a parte da fronteira boliviana (...) e a Serra do Estrondo (...) praticamente despovoado e portanto incaracterizado*” (in Silva Neto, 1976: 132).

Relativamente ao aspecto cultural, Teyssier sublinha que as divisões dialetais, no Brasil, são “menos geográficas que sócio-culturais”. E faz alusão ao fato de que *as diferenças na maneira de falar são maiores, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra*. E, desse modo, em sua ótica, a dialetologia brasileira será menos *horizontal* que *vertical* (2001:79).

Deve-se referir, entretanto, que os estudos científicos a respeito da dialetologia brasileira, dos diferentes níveis de língua são ainda insuficientes, estando os lingüistas tentando elaborar o mapa dos dialetos brasileiros, a exemplo do que

existe em relação às línguas européias (Cunha, 1980:31; Silva Neto, 1976:132; Teyssier, 2001:79).

Contudo, tendo por base Silva Neto (1976:131) é possível descrever três tipos característicos de linguagem, no Brasil:

- . Linguagem corrente falada - é normalmente correta, utilizada por pessoas da classe média, dotadas de certa instrução; às vezes adota aspecto de linguagem familiar, fazendo uso de palavras menos cuidadas;
- . Linguagem popular – é a das pessoas humildes, das classes mais modestas da sociedade, com enorme porcentagem de analfabetos;
- . Língua escrita – diferenciem-se a língua escrita despreocupada e a língua cuidada, além da língua literária, com personalidade e dotada de preocupação artística;
- . Linguagem dialetal – é de uso social mais restrito, dispõe de menos prestígio, parece regional, rústica.

Sobre o conservadorismo ou o falar arcaizante das populações brasileiras, com ênfase nos falares rurais, a explicação pode residir no fator isolamento, uma vez que se sabe que o desenvolvimento e evolução das sociedades é propiciado pelo contato, o qual pode gerar, inclusive, mudança cultural; então, se poderá concluir que o isolamento terá condicionado um máximo de estabilidade e um mínimo de mudança social com respeito às populações, ou ainda, o isolamento impele a um tipo arcaico de vida e conseqüentemente, gerador de uma linguagem mais conservadora. Acrescente-se que as áreas arcaizantes estão muito afastadas dos grandes centros, seja pelos obstáculos naturais: um rio, uma cadeia de montanhas, seja por falta de comunicação.

Desse modo, o isolamento facilitou a estagnação da língua, mantendo-se, pelo Brasil adentro, verdadeiras ilhas culturais (Silva Neto, 1976).

Há também o princípio da deriva (drift) desenvolvido pelo lingüista norte-americano Edward Sapir. Segundo esse princípio, cada língua possui a sua deriva, ou seja, segue determinada direção evolutiva, que em si, já encerra uma série de possibilidades. Cada falar (dialeto) continua a deriva geral da língua

comum máter, mas não consegue manter valores constantes para cada parte componente da deriva, de modo que, desvios em relação à própria deriva, a princípio leves, depois acumulados, são portanto, inevitáveis.³

Deve-se fazer referência, também, aos processos de variação lingüística no âmbito das cidades e dos territórios. Essa variação lingüística exerce influência sobre os muitos modos de falar uma língua, ensejando, como resultado, diferentes formas de falar essa mesma língua, a qual, por sua vez, está em constante processo de “reconstrução” (Bagno, 2007:48). Esse autor salienta que as variedades lingüísticas resultantes dessas maneiras diversas de falar, recebem, socialmente, uma avaliação diferente, capaz de atribuir classificação “estigmatizado” ou “prestigiado”, ao modo como os utilizadores praticam a língua.

Na sua argumentação sobre o estigma e o prestígio atribuídos às formas lingüísticas Bagno afirma que o que interessa é saber se esses juízos de valor não têm a ver com as características propriamente lingüísticas do fenômeno, mas, sim, com avaliações sociais atribuídas aos falantes, ou seja, às pessoas que utilizam a língua “dessa” ou “daquela maneira” (Idem).

O que significa dizer que as formas lingüísticas vão ser julgadas e avaliadas de acordo com os juízos e valores sociais recaídos sobre seus utilizadores, de sorte que quem disser: *pranta, trabaio, preguntá, cunzinha, etc*, afirma ele, será reconhecido como alguém sem instrução formal, residente na zona rural ou nas periferias das grandes cidades e possuidor de trabalho de baixa remuneração e, conseqüentemente, será considerado alguém que goza de pouco ou nenhum prestígio na sociedade brasileira, marcada por um alto grau de exclusão (Idem).

Nessa perspectiva, quanto mais alto estiver a pessoa na escala socioeconômica, maior será o prestígio atribuído ao seu modo de falar (...), do mesmo modo que a avaliação será negativa, se o utilizador da língua não o fizer de acordo com a forma considerada correta definida pelas gramáticas, e assim, o que para o sociolingüista representa “diferença” no uso da língua, para as pessoas em geral significará “erro”, “defeito”, “sinal de ignorância” (Idem).

³ Sapir, Edward. Language, p. 172 citado por Silva Neto, Serafim da. 1976. Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil. RJ, Presença, p. 88.

O mesmo autor produziu um outro estudo no qual demonstra que, ao contrário da *Gramática Tradicional*, que afirma que existe apenas uma forma certa de dizer as coisas, a Linguística vem demonstrar que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica lingüística perfeitamente demonstrável e que a variação lingüística não é exclusiva dos falantes não escolarizados. E o ilustra. Tomando como exemplos os vocábulos: *broco, inglês, chicrete, pranta, etc*, de pronúncias consideradas feias, erradas, toscas e utilizadas por falantes identificados como socialmente desprestigiados (os tais pobres das zonas rurais e periféricas das grandes cidades, ou seja, a maioria da população, como já se esclareceu), o lingüista salienta que, na verdade, o suposto “erro” atribuído ao falar dessas pessoas é o prosseguimento de uma tendência muito antiga do português e de outras línguas, que os falantes rurais ou não escolarizados levam avante (Bagno, 2007:73-74).

Bagno refere que esse modo de falar origina o fenômeno, que em Linguística histórica chama-se *rotacismo*, em que se observa a troca do L pelo R em encontros consonantais. O autor revela que muitas dessas palavras com R aparecem em documentos escritos em português da época medieval, o que evidenciava que gozavam de prestígio em algum momento da História, antes de serem substituídas pelas formas com L, mais prestigiadas, o que ocorreu no período da relatinização, no século XVI. A esse respeito, o lingüista destaca, a seguir, que se observem as expressões *pranta, pruma, pubrica, inglês*, presentes na obra-prima de Camões, *Os Lusíadas*, escrito em 1572, em pleno renascimento (Bagno, 2007:74 e 271).

- . Nas Ilhas de Maldiva nasce a *pranta*- (Canto X, Verso 136);
- . *Pruma* no gorro, um pouco declinada- (Canto II, Verso 98);
- . Onde o profeta jaz, que a lei *pubrica*- (Canto VIII, Verso 34);
- . Era este *inglês* potente- (Canto VI, Verso 47).

Ressalta Bagno que as pessoas que falam utilizando as expressões em destaque, ainda hoje, no Brasil, e que são identificadas como não escolarizadas, moradoras de periferia, etc, atendem, como já se mencionou, a uma tendência presente desde sempre, não somente na língua portuguesa, de transformar em R os L, dos

encontros consonantais. Informa ele, que também com o sardo, idioma falado na ilha italiana da Sardenha, no mar Mediterrâneo, ocorre o mesmo fenômeno, lingüísticamente denominado **rotacismo**, já conhecido.

Também Duarte (2000:25) faz alusão ao processo de relatinização da língua portuguesa, o qual informa ter ocorrido, em consequência do movimento do Humanismo, que condenou ao desaparecimento muitas formas vernáculas de escritos, em favor de formas eruditas mais próximas do latim, modificando *frol*, *marteiro*, *groria*, *sustantivo*, para *flor*, *martírio*, *glória*, *substantivo*, formas consideradas mais prestigiadas.

Após essa curta contextualização histórica, retome-se uma vez mais o que dizia Bagno, atrás, sobre o fato de a variação lingüística não ser exclusiva dos não escolarizados. A esse respeito e objetivando evidenciar a verdade contida na afirmativa, se apresentará uma lista elaborada pelo autor, contendo alguns vocábulos considerados “errados”, do ponto de vista gramatical, mas que estão presentes no modo de falar de todos os brasileiros, “de norte a sul, de leste a oeste, de todas as classes sociais”, ou seja, o vernáculo mais autêntico.

Para que se entenda melhor o que se apresentará a seguir, não é demais esclarecer que segundo Bagno (2007:142-143) os “erros” atribuídos ao falar das pessoas pertencentes às camadas mais baixas da população são chamados pelo conceito de *traços descontínuos* e seus praticantes sofrem maior carga de rejeição e preconceito, por parte da sociedade e os “erros” chamados por *traços graduais* representam formas de falar a língua, utilizadas por todos os brasileiros, conforme se vai mostrar, desde os mais pobres e analfabetos até os mais ricos e altamente escolarizados.

A diferença, esclarece ele, consiste no grau de freqüência com que essas regras são empregadas, ocorrendo, geralmente, na fala menos monitorada ou em determinados contextos específicos das pessoas das camadas privilegiadas (Bagno, 2007: 211).

Apresentam-se, em seguida, alguns dos vocábulos caracterizados como *traços graduais*:

- . Tem – usado como verbo impessoal com sentido de existência;

- . A gente – é o pronome-sujeito de 1ª pessoa do plural que se está difundindo cada vez mais no português brasileiro de todas as camadas sociais;
- . Soltano – a terminação peculiar do gerúndio é **ndo**. Como o /n/ e o /d/ têm algumas semelhanças no ponto de articulação e o modo de articulação, (ambas são oclusivas alveolares), ocorre aqui, o que se chama em fonética *assimilação*, ou seja, uma modificação que leva um dos fonemas a se tornar semelhante ao outro. No caso, é o /d/ que é assimilado pelo /n/;
- . Passá – o apagamento do /r/ em final de palavra e em final de infinitivos verbais é bastante comum a todo vernáculo brasileiro (Bagnó, 2007:211 a 214).

Os exemplos acima funcionam como amostra do que são os *traços graduais*, presentes atualmente na fala de todo brasileiro, de todos os níveis.

O que o autor pretendeu com os estudos referenciados aqui, foi demonstrar que, *os brasileiros que tiveram acesso à escolarização formal, que dominam os usos mais prestigiados da escrita e que vivem nos ambientes urbanos mais valorizados, consideram seu modo de falar “melhor” do que o dos seus compatriotas sem instrução formal, analfabetos ou semi-analfabetos, pobres e moradores das zonas rurais ou das periferias (...) (Idem)*. O autor diz que o resultado disso é a atitude de deboche, de escárnio, dando origem à humilhação submetida aos que falam da maneira descrita acima, quando o mais útil e correto para o convívio democrático e para a construção de uma ética cidadã, seria investigar os fenômenos da variação e mostrar que eles têm uma razão de ser (Bagnó, 2007:211).

Depois dessa incursão nas formas de utilizar a língua portuguesa de maneira caracteristicamente brasileira, é natural que se tenha a curiosidade de se conhecer uma data a partir da qual pudessem existir já essas diferenciações lingüísticas, atribuídas ao PB. É possível fazer-se uma idéia a respeito, tendo como base a existência de dados históricos revelando que o Brasil começou a ser povoado, realmente, em 1532, e que as primeiras diferenciações (lingüísticas) possam ascender a 1622, pois é sabido que Padre Antônio Vieira terá chegado às

terras brasileiras em 1614 e terá apanhado uma ponta de sotaque, distinto do falar de Portugal (*in* Silva Neto, 1976:88)

Sobre o tema, também Teyssier (2001:77) assevera que no decorrer do século XVIII encontram-se documentadas as primeiras alusões aos traços específicos que caracterizam o português falado no Brasil. Menciona Dom Jerônimo Contador de Argote, o qual fala dos dialetos ultramarinos, citando Índia, Brasil, etc, onde, segundo ele, se particularizam pelo uso de um determinado vocabulário exótico ou arcaico. Refere-se, igualmente, a Frei Luís do Monte Carmelo, que em 1767, no *Compêndio de Orthographia*, assinala pela primeira vez um traço fonético dos brasileiros, que é o de não fazerem distinção entre as pré-tônicas abertas (como em **padeiro**, **pregar**, **corar**) e as fechadas (como em **cadeira**, **pregar**, **morar**).

Destaque-se, ainda, Jerônimo Soares Barbosa *in Grammatica Philosophica*, em 1822, o qual sublinha o mesmo fato, acrescentando, porém, que os brasileiros dizem “minino”, “m*ĩ* deu”, que não chamam os “s” implosivos, como nas palavras “mistério, fausto, livros, novos” (Idem).

Tornando ao processo de colonização do Brasil, a fim de se entender como se deu a integração dos diferentes tipos culturais em contato (branco, negro e índio), com reflexo na língua que predomina até aos dias atuais, chega-se ao conhecimento de que os colonizadores vinham de todas as partes de Portugal, de modo que, em contato e interação, se fundiram num denominador comum de notável unidade, de modo que milhares de povoadores viram-se na contingência de ver face a face duas culturas diferentes: a dos europeus e a dos habitantes da terra. Daí se terem verificado, com base em Silva Neto (1976), fenômenos de aculturação, próprios do contato, direto e contínuo, de culturas diferentes, com as mudanças conseqüentes nos padrões originais de um ou de ambos os grupos.

Os índios levavam, de início, duas vantagens substanciais: eram superiores em número e estavam ajustados ao seu *habitat*. Por esses motivos, puderam passar aos conquistadores, mais bem dotados pela situação social e pela civilização, muitos traços de sua cultura. De modo que os brancos tiveram que habitar choupanas construídas com fibras vegetais usadas localmente, construíram fortes

com cercas de pau-a-pique; substituíram o trigo pela mandioca e acostumaram-se a dormir em redes.

Silva Neto assinala que foi necessário aos portugueses, nos primeiros tempos, aprender a *língua geral*, comumente falada na costa, porém, praticada na comunicação com os selvagens do interior e necessária ao intercâmbio com os mestiços, filhos de europeus e de índias, que muitas vezes só se exprimiam na língua das mães. Mas os brancos logo procuraram difundir os próprios padrões de cultura. E, dessa maneira, os missionários, educadores de então, procuraram alastrar a língua, entre os meninos indígenas. A esse respeito, informava Anchieta: *estes índios, entre quem estamos agora, nos dão seus filhos para que os doutrinemos...; aprendem as orações em português e na própria língua....* Mais adiante, o jesuíta comunicava que *os filhos dos índios aprendem com nossos Padres a ler e escrever, contar, cantar e falar português e tudo tomam mui bem* (1976:31).

Registros escritos dão conta das semelhanças entre o português dos índios e o português dos negros. O que era natural, pois, *tanto o índio quanto o negro, em atrasado estágio de civilização, aprenderam o português como língua de emergência, obrigados pela necessidade* (Idem:36).

Com a presença dos elementos branco, índio e negro em contato, o panorama sociolingüístico do Brasil-Colônia, tinha a conformação que em seguida se apresenta, com base em estudos realizados por Teyssier (2001:76) segundo os quais, os colonizadores de origem portuguesa falavam o português europeu, mas, já podendo ser observadas alterações que se acentuariam com o tempo, como era compreensível que assim fosse.

As populações de origem indígena, africana ou mestiça aprenderam o português, como já se informou, mas manejavam-no de uma forma imperfeita, como também já se referiu. Paralelamente à língua portuguesa era praticada a *língua geral*, ou tupi, já definida atrás. Essa era a principal língua indígena utilizada nas regiões costeiras. Sublinhe-se que muitos povos autóctones conservam os seus idiomas particulares, denominados línguas travadas, próprias de gentes das regiões

interioranas. Durante muito tempo, o português e o tupi conviveram lado a lado como língua de comunicação (Idem, 2001:76).

Até aos fins do século XVIII, o Brasil era uma colônia rural, porém, a administração portuguesa crescia e as línguas indígenas iam cedendo lugar ao português. A partir do século XIX, alguns acontecimentos históricos influenciaram definitivamente a evolução da língua portuguesa, em terras brasileiras.

Trata-se das conseqüências originadas pela transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1807, motivada pelas invasões francesas. Com a corte, desembarcaram mais de quinze mil portugueses que se juntaram aos cerca de trinta e cinco mil habitantes do Rio. Carneiro (2006:92) salienta que a presença dos novos habitantes e o prestígio da corte não podiam deixar de influenciar a língua, “relusitanizando-a”, aproximando-a mais da norma europeia. Eleita a pronúncia culta do Rio de Janeiro (carioca), considerada padrão.⁴

Nessa oportunidade, o Rei D.João VI faz do Rio de Janeiro a capital da monarquia de Bragança, abre os portos do Brasil ao mundo exterior, atraindo as comodidades e o luxo do Velho Mundo, contribuindo para romper com o isolacionismo reinante, e toma outras iniciativas, tais como a instalação da Tipografia Régia e a fundação da Biblioteca Nacional, que irão acelerar o progresso material e cultural do Brasil.

Em 1822, o Brasil torna-se independente. Assiste-se, então, ao crescimento das cidades, atraindo mais população, proporcionando a mistura e o nivelamento dos falares regionais e tornando-se centros de irradiação cultural. Outros acontecimentos significativos com conseqüências sobre a língua têm a ver, primeiramente, com os índios que se haviam diluído na grande mestiçagem existente, registrando-se, por volta de 1850, o fim do tráfico de escravos

⁴ Referências ao Congresso de Língua Nacional Cantada, realizado em São Paulo, em 1937 e ao Congresso de Língua Falada no Teatro, ocorrido em Salvador, em 1956. (In Silva Neto, Serafim da. Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil. RJ, 1976, Presença, p.147).

As justificações para a preferência carioca, confirmadas em dois congressos, são: por ser mais rápida e conseqüentemente a mais incisiva de todas; por ser ela a de maior musicalidade, a mais elegante e mais urbana das pronúncias brasileiras. Por ser uma síntese da colaboração de todos os brasileiros e por isso mesmo, a mais adaptável a todos eles e a que mais se difunde por todo o país. Mas, o que caracteriza a pronúncia culta carioca é a ausência de traços regionais e rústicos, o que o lingüista dinamarquês Otto Jespersen considerava definidora de uma pronúncia padrão, por ser a que menos revela a proveniência do falante (Silva Neto, 1976:147 - 164).

africanos, e em finais do século XIX, chegam ao país emigrantes de nacionalidade diversa da portuguesa, tais como alemães, mas, principalmente italianos. Chegam ao Brasil em grande número e contribuem, dessa forma, para a mestiçagem brasileira, sem, entretanto, comprometer a hegemonia da língua portuguesa (Cardeira, 2006:93). Sobre essa época, Teyssier informa que:

“Em duas gerações, os novos habitantes aculturam-se e fundem-se na sociedade brasileira. (...) ... a urbanização e a industrialização transformam inteiramente a aparência do país. (...) É nas vastas megalópodes de São Paulo, (7 milhões de habitantes) e do Rio de Janeiro (5 milhões) assim como nas outras cinco cidades de mais de um milhão de habitantes (Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Fortaleza), que se elabora, nos dias de hoje, a forma particular de português que é a língua do Brasil “ (2001:78).

Com efeito, foi no período pós independência, que muitos brasileiros não admitiam a idéia de uma nação original com sua cultura, uma literatura própria, mas sem uma língua original. Escritores e filólogos preocuparam-se sobremaneira com o tema, de sorte que, no princípio do século XX, a orientação nacionalista corporifica-se na afirmação modernista de uma língua brasileira, (Cardeira, 2001:93), com supervalorização dos elementos negro e índio.

Importa realçar que foi durante o Romantismo, tendo em José de Alencar seu representante mais expressivo, que a questão da língua aflorou, frutificou e depois teve um período de acalmia, para, entretanto, ser retomada com pleno vigor cem anos depois, durante o Modernismo, na Semana de Arte Moderna, em Fevereiro de 1922, em São Paulo, tendo Mário de Andrade como poeta mor.

Mas, convém voltar a José de Alencar, para informar que foi ele quem escreveu, em 1865, o romance *Iracema*, de temática indigenista, criticado nos dois países, por tê-lo escrito “numa língua incorreta” (Teyssier, 2001:88-89), em que o problema da colocação dos pronomes átonos causava profunda irritação aos puristas da língua, tanto nacionais quanto lusos, os quais, em conjunto, atuavam como censores exacerbados da língua. Alencar justificava-se reivindicando o direito a uma certa originalidade, sem jamais ter pretendido escrever numa língua

diferente do português europeu. O que ele recusava era o purismo mesquinho e estéril. Interessava-o a busca de uma expressão nova, autêntica, viva, notícia Teyssier (2001: 89).

Sobre esses acontecimentos, Cardeira (2006) ressalta que os escritores do Romantismo e do Modernismo *na busca de uma identidade nacional (...) exploram as raízes índias e africanas, integrando na literatura vocabulário colhido na língua falada e diminuindo o hiato que separava a expressão escrita da oral. No princípio do século XIX, a orientação nacionalista materializa-se na afirmação modernista de uma língua brasileira (...)* (2006:93).

Todavia, em defesa daqueles e outros homens de letras, ansiosos pela instituição de uma língua nacional própria⁵, ergue-se a voz de Celso Cunha, justificando-os, ao ressaltar que *toda a questão da língua brasileira” se resume, ainda hoje, na luta contra as regras inflexíveis dos puristas, dos gramáticos retrógrados, sempre contrários a inovações e defensores de um desarticulado sistema idiomático (...)* *É, em suma, um ato de rebeldia contra uma ordem arbitrariamente estabelecida, uma tentativa de libertação elementar não só do artista, impedido de escolher seus meios expressivos, mas do falante comum, obrigado a não participar da cultura ambiente por lhe negarem a utilização das formas lingüísticas exigidas pela vida cotidiana* (1994:26).

Silva Neto (1976:220) enfatizava sempre: *Linguagem brasileira, mas, língua portuguesa* e ia mais além, quando afirmava que a intenção dos escritores surgidos a partir da independência, era *fugir ao pasticho, ou servil imitação dos clássicos portugueses*, tencionando, sim, (e o conseguiram), criar uma prosa intimamente ligada à seiva da língua normal do Brasil. É reconhecido que eles criaram a expressão de um estilo próprio nacional, no qual se podem encontrar as peculiaridades da linguagem brasileira (Idem).

⁵ “O Brasil é uma nação livre, logo, deve ter uma língua própria”. Frase atribuída ao poeta Cassiano Ricardo, proferida, em comunicação dirigida à Academia Brasileira de Letras, sem data e citado por Celso Cunha (*in* Língua portuguesa e Cultura brasileira. RJ, Tempo Brasileiro, 1994, p.97).

E, em concordância com Silva Neto, Cardeira reafirma que: (...) *os linguistas brasileiros defendem a especificidade de uma norma diversa da europeia mas parte integrante da língua portuguesa* (2006:93).

Assim que, efetivamente, o Modernismo foi um acontecimento revolucionário e nacionalista, de ruptura com o passado e impulsionado pela busca de uma autenticidade brasileira, tendo como razão maior, a questão da valorização da língua. Questão essa, que impulsionou seus autores, tendo à frente Mário de Andrade, a rebelarem-se contra a gramática tradicional e o purismo lusitanos, como já se clarificou.

Desse modo, o movimento modernista representa para o Brasil uma mutação cultural e artística fundamental, marcado pela recusa da tradição e dos preconceitos. Seus autores empreendem vigorosa busca a fim de definir uma originalidade genuinamente brasileira. E o conseguem. A partir desse acontecimento, segue-se o uso *sem complexos nem reticências da linguagem peculiar brasileira* (Teyssier, 2001:89). O efeito dessa renovação da cultura brasileira contemporânea é sentido em todas as áreas de manifestação da arte, tais como a pintura, a música, o cinema e o romance nordestino (Idem).

Conforme já se havia enunciado e porque numa dissertação desta natureza considera-se absolutamente indispensável tomar conhecimento, também, das questões polêmicas envolvendo o PB, em seu estágio atual, far-se-á uma breve abordagem acerca de algumas questões referentes ao ensino do português nas escolas; e a que envolve a discussão acerca da influência do crioulo na origem do PB, mais especificamente, do português popular do Brasil.

Em seguida, a abordagem desses aspectos. Primeiramente, o do ensino e após, a questão do crioulo.

Um dos problemas da maior importância da área da educação, no Brasil, desde há tempos, diz respeito ao português falado e ao ensinado nas escolas. Na opinião de especialistas, é inegável que as diferenças entre a língua padrão, ensinada nas escolas brasileiras e as modalidades da língua faladas pelos diferentes segmentos da população, dão margem a que esses especialistas falem na existência de diglossia, pois considera-se que a *norma-padrão (...) sempre*

esteve muito associada à língua escrita literária clássica, a um conjunto de regras gramaticais fixadas a partir do século XVI. A incapacidade dessa norma-padrão clássica conservadora (principalmente por se inspirar na língua escrita em Portugal) de atender às necessidades de expressão, comunicação e interação dos brasileiros é a grande responsável pela inegável diglossia que existe entre nós. Falamos o português do Brasil, com suas múltiplas variedades, mas, não reconhecemos valor à nossa língua materna, consideramos ela inferior à língua dos portugueses (Bagno, 2005:164; Cristóvão et al.; 2005:855).

Segundo parecer desse lingüista, o indivíduo, ao escrever, tenta colocar em prática (nem sempre com sucesso), regras que não têm correspondência com a gramática intuitiva, de falante nativo do português do Brasil. Outros estudiosos compartilham dessas mesmas teorias (Luchesi, Dante & Lobo, Tânia *in* Faria et al., 1996: 305), os quais referem-se às diferenças observadas efetivamente, no falar da língua portuguesa “d’aquém e d’além mar”, citando pesquisas de outro autor (Tarallo, 1993) o qual terá postulado, em razão das diferenças aludidas, a emergência de uma gramática brasileira que, ao final do século XIX, “mostrava claras diferenças estruturais em relação à gramática portuguesa” (Tarallo, 1993 *in* Faria et al., 1996:304).

Além de definir o seu objeto de estudo como a(s) gramática(s) da língua, isto é, ao conhecimento intuitivo dos falantes, numa referência à *língua interna* e não, à *língua externa*, concentrando os seus estudos no nível da sintaxe, devendo esta ser entendida como o núcleo dessa gramática, Tarallo vai buscar fundamentar sua posição recorrendo a estudos empíricos envolvendo mudanças operadas no desenvolvimento histórico da língua (1996:305).

Com base no exposto até aqui, é possível ressaltar que o drama lingüístico do Brasil, representado pela inadequação das gramáticas e métodos adotados no ensino, tem sido preocupação de filólogos, escritores, gramáticos e lingüistas, tendo sido descrito e denunciado por eles, desde há muito tempo (Bagno, 2001:164). A esse respeito, veja-se o que, em 1921, o historiador e filólogo João Ribeiro, escreveu:

“A nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenças regionais reclamam estilo e método diversos. A verdade é que, corrigindo-nos, estamos de fato a mutilar idéias e sentimentos que nos são pessoais. Já não é a língua que apuramos, é o nosso espírito que sujeitamos a servilismo inexplicável. Falar diferentemente não é falar errado (...) Trocar um vocábulo, uma inflexão nossa por outra de Coimbra é alterar o valor de ambos a preço de uniformidades artificiosas e enganadoras” (*In* Bagno, 2001:165).

Relativamente a essa problemática, foi criado o Projeto NURC – Norma Urbana Culta, que começou a ser executado na década de 1960, em cinco cidades brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, selecionadas à época por terem mais de cem anos de fundação e por possuírem, na ocasião, mais de um milhão de habitantes, porque, *é nas grandes cidades que se elabora, hoje, nas camadas sócio-culturais superiores, uma norma brasileira* (Teyssier, 2001:79).

Nesse sentido, o NURC destina-se à recolha de documentação e pesquisa do falar urbano das camadas cultas da população estudada, a fim de *criar bases mais sólidas, não “adivinhativas”, não preconceituosas, mais científicas, para o ensino da língua portuguesa do Brasil no Brasil* (Bagno, 2005: 54-55).

Desde a sua criação, inúmeros trabalhos científicos, tais como artigos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, livros, projetos pedagógicos e outras investigações foram realizados tendo por base o enorme acervo produzido pelo NURC. Refira-se, também, ao novo projeto de investigação intitulado *Gramática do Português Falado*, baseado no acervo do NURC e empreendido por um grupo de dezenas de lingüistas brasileiros de várias universidades, coordenados por Ataliba de Castilho, possivelmente, *o nome mais importante nos estudos de português do Brasil hoje em dia* (Bagno, 2005:54).

Finalmente, a exemplo do NURC existem atualmente diversos outros projetos de documentação e análise da língua viva, conduzidos por vários grupos de pesquisadores, em várias regiões do país. Como exemplos, citem-se o VARLINE – Variação Lingüística do Nordeste e o VARSUL – Variação Lingüística da Região Sul. No estado de Minas Gerais está em curso um projeto coordenado por Jânia Ramos, versando sobre a língua falada na capital mineira, Belo Horizonte. Todas

essas investigações são ainda mais abrangentes que o NURC, porque não se limitam somente à recolha do falar das camadas cultas da população, como o projeto CENSO, do Rio de Janeiro, que investiga a língua falada pelas pessoas com escolaridade fundamental e média, naquela região metropolitana (Idem).

Em síntese, o projeto NURC é tão importante, que sem receio, se poderia separar nitidamente os estudos da língua portuguesa do Brasil em antes e depois do NURC, na opinião do lingüista Marcos Bagno, para quem a proposta, agora, é aplicar um pouco do que foi descoberto por esses investigadores, na prática diária de ensino-estudo da língua (2005: 52).

Sem dúvida, toda essa temática serve para uma boa reflexão acerca da língua portuguesa brasileira.

Igualmente polêmica e geradora de debates é a questão sobre a presença do crioulo na origem do PB, na sua vertente popular, como se verá a seguir.

Sobre o tema, destaque-se a opinião de alguns especialistas, começando com Ferronha (1992: 125), que cita o português popular do Brasil como uma das variedades possuidoras de características que “a aproximam dos crioulos” (...). Dessa mesma maneira pensam outros filólogos, como por exemplo, Gonçalves Viana (*in* Teyssier, 2001:92), para quem os “erros” brasileiros sobre a colocação dos pronomes átonos são crioulistmos, assim como o são, também, a maioria das particularidades fonéticas do português brasileiro (Idem).

A esses teóricos já referidos acrescente-se, ainda, Holm (1992, *in* Naro & Scherre, 2007:132), o qual terá igualmente afirmado que o português do Brasil, para ele um semicrioulo, terá surgido como resultado do contato entre o português europeu regional não-coloquial e um crioulo português vindo de São Tomé (...). No entanto, estudos realizados pela dupla de pesquisadores já assinalada contrariam as afirmações dos autores do início deste parágrafo, incluindo Holm. Naro & Scherre (2007) que, ao discordarem, apresentam numerosos exemplos vocabulares de expressões consideradas exclusivas do português popular do Brasil; porém, conseguem comprovar a existência dessas expressões igualmente no falar praticado em determinadas camadas da população de Portugal.

E, em sua conclusão, esses pesquisadores esclarecem, que: *sem qualquer sombra de dúvida, (...) todos os traços típicos e característicos do português popular do Brasil, em especial os que o distinguem de outras variedades mais prestigiadas da mesma língua, já estavam presentes na língua que aqui chegou com os próprios portugueses (...)* Mais à frente, afirmam não existir base empírica para sustentar a hipótese de que um conjunto significativo de características usuais no português brasileiro contemporâneo, especialmente no português brasileiro popular, tenha origem em características estruturais das línguas africanas ou em quaisquer outras línguas que não o próprio português (Naro & Scherre, 2007:179-180).

E, prosseguem, argumentando que houve transformação da língua, durante esses cinco séculos, tanto no Brasil como na Europa, mas, até ao momento, *sem estabilização em terras brasileiras, de nenhuma mudança capaz de alterar a tipologia da língua*. E sustentam que isso vale sobretudo para os traços crioulizantes, bem como para as concordâncias variáveis, clarificando, entretanto, que o que mudou, isso sim, foi a difusão desses traços no uso da língua, sobretudo, em termos sociais. Insistem, ainda, que essas variações existiam no português europeu, antes de os navegadores avistarem o Brasil e asseguram que continuam existindo por lá, sem ter nenhuma conexão com populações de origem africana, ameríndia ou de qualquer outra nação, que não seja a portuguesa (Naro & Scherre, 2007:180).

Partilha dessas posições também Silva Neto, ao sublinhar que *no português brasileiro não há, positivamente, influência de línguas africanas ou ameríndias*, frisando que o que existe, são o que chama de *cicatrices da tosca aprendizagem que da língua portuguesa, por causa de sua mísera condição social, fizeram os negros e os índios* (1976:96-97). Mais à frente, arremata, salientando que a influência dos negros e índios relativamente ao falar das cidades (e conseqüentemente, em relação à língua) jamais pôde ser grande, pois *o prestígio capaz de a impor faltou-lhes: não tinham prestígio literário porque a sua linguagem não os habilitava a isso, bem como não dispunham de prestígio social, em razão de sua cor, de sua origem, para não falar no nível econômico, que ligava esses dois elementos às classes mais humildes da população* (1976:118).

Além das razões apontadas, o crioulo não se enraizou no Brasil, devido ainda a fatores tais como a existência de uma colonização fortemente centralizada e à ligação constante a Portugal, e que contribuíram para favorecer o prestígio da norma europeia. Além disso, as classes dirigentes iam estudar em Portugal e a imprensa era portuguesa. Fundavam-se cidades nas quais se falava predominantemente a língua portuguesa e instalavam-se fazendas coloniais, sendo esses fatores considerados determinantes, no sentido de auxiliar a impôr a língua do dominador (Cardeira, 2006:91). A citada autora menciona, ainda, o processo de uniformização lingüística ocorrido no século XVIII, como resultado da chegada ao Brasil, de grande número de portugueses, atraídos pela exploração mineira (Idem).

A verdade é que, passados mais de quinhentos anos da data em que se descobriu o que primeiramente se chamou Ilhas de Vera Cruz e depois, Terras de Santa Cruz e finalmente Brasil, muitíssimos e variados estágios atravessou a língua portuguesa até chegar à forma como é falada, atualmente, em terras brasileiras.

Por conseguinte, foram abordados até aqui aspectos pertinentes à variação histórica ou diacrônica sofrida pela LP, com ocorrências que deram origem ao surgimento da variante denominada americana do português falado no Brasil.

Desse modo, existem duas comunidades (portuguesa e brasileira) falantes do mesmo idioma materno, porém, com diferenças tanto nos níveis fonético e lexical, mais perceptíveis, segundo Mira Mateus et al. (2003:45), como nos níveis morfológico e sintático-semântico. Essas diferenças ou divergências, como preferem alguns, remontam a 1911, ano em que foi feita uma reforma ortográfica que tencionava *estabelecer as bases para a unificação da ortografia que deveria ser adoptada nas escolas e nos documentos e publicações oficiais* (Estrela, 2004:24), entretanto, vigorou somente em Portugal, por ter conduzido a uma maior diferenciação no regime da escrita, com prejuízo da unidade intercontinental da língua portuguesa (Idem). E, apesar de várias tentativas efetuadas, tanto da parte da Academia das Ciências de Lisboa quanto da Academia Brasileira de Letras, no sentido de se promover um acordo tendente a

restabelecer, mediante transigências mútuas, a unidade dos dois sistemas gráficos, é notório que, até este momento, não tem sido uma tarefa exitosa. Como consequência, a escrita do Brasil rege-se pelo Pequeno Vocabulário Ortográfico de 1943 e a de Portugal (e a dos países africanos) baseia-se no Acordo Ortográfico Luso-Brasileiro de 1945 (Idem).

Convém esclarecer que o atual Acordo foi assinado em dezembro de 1990, em Lisboa, por representantes oficiais de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Timor-Leste aderiu ao Acordo em 2004 (enciclopédia digital wikipédia, 2008). O Acordo Ortográfico a ser implementado é um tratado internacional que tem por objetivo criar uma ortografia oficial única da língua portuguesa e dessa forma aumentar seu prestígio internacional, além de destinar-se a pôr fim à existência de duas normas ortográficas oficiais divergentes: a do Brasil e a dos restantes países de língua oficial portuguesa (Idem).

Após conhecer vários desdobramentos, desde a adesão dos países participantes, em 1990, parece que o Acordo entrará, efetivamente, em vigor. E isso deve-se a acontecimentos ligados à visita do PR de Portugal, Aníbal Cavaco Silva ao Brasil, ocorrida em março de 2008, para as comemorações dos 200 anos da transferência da Corte para o Brasil, oportunidade em que o Conselho de Ministros aprovou, em Lisboa, uma proposta de resolução, sobre o Segundo Protocolo Modificativo, onde se pode ler, que:

“O Estado português adoptará as medidas adequadas a garantir o necessário processo de transição, no prazo de 6 anos, nomeadamente ao nível da validade da ortografia constante dos actos, normas, orientações ou documentos provenientes de entidades públicas, bem como de bens culturais, incluindo manuais escolares, com valor oficial ou legalmente sujeitos a reconhecimento, validação ou certificação” (Enciclopédia Livre, 2008).

Depois dessa aprovação parlamentar, seguiu-se a promulgação, por parte do PR português, a ser publicada no Diário da República. E assim, será posto em prática pelo período de seis anos, conforme o previsto, para a adaptação da sociedade civil (Idem).

Pelo lado do Brasil, um dia após a mencionada aprovação parlamentar, o Diário Oficial da União brasileiro (DOU) divulgou que os livros do Programa Nacional do Livro Didático de 2010 deverão estar adequados ao Acordo Ortográfico que se prevê entre em vigor.

Foi noticiado que no dia em que saiu essa edição do DOU, o PR português Aníbal Cavaco Silva declarou que *a aprovação do Acordo foi uma forma simbólica de o governo se associar às comemorações* (Fontenelle, 2008). Por sua vez, Cícero Sandroni, Presidente da Academia Brasileira de Letras (ABL) frisou, em comemoração à aprovação portuguesa: *Nós vamos ser uma língua escrita da mesma forma. Não importa a maneira como vamos pronunciar as palavras, mas, a grafia será a mesma* (Fontenelle, 2008).

Em relação à origem do termo ortografia, sabe-se que o mesmo remonta ao período da antiguidade grega. Formado pelos elementos de origem grega *ortho(s)*, que quer dizer correto (a), e *grafia*, que quer dizer *escrita*; significa *forma correta de escrever as palavras*. Designa, também, a parte da gramática que ensina a escrever bem, resultando que, por ortografia de uma língua compreende-se o *conjunto de normas que regulam a utilização dos diferentes sinais gráficos* (Estrela, 2004:29).

Os acordos ortográficos são instrumentos político-ideológicos de imposição normativa respeitante à língua escrita, por conseguinte, são polémicos por natureza, traduzindo esse fato na quase impossibilidade de as partes envolvidas encontrarem os consensos necessários ao cumprimento dos objetivos a que servem.

Por outro lado, as opiniões especializadas acerca da real importância desses tipos de acordo variam muito.

Cristóvão et al. (2005:24) afirmam que se costuma atribuir à ortografia uma importância imerecida no concerto dos elementos que formam uma língua de civilização. Para esses dicionaristas, assim como o conceito de língua escrita não se esgota na chamada língua literária, o conceito de língua excede em muito o da produção por escrito. Considerando-se a ortografia como conjunto de normas pelas quais uma sociedade, em determinada época convencionou representar os

sons da fala, os ritmos da prosódia, etc (...) normas que de tempos a tempos devem mudar a fim de acompanhar a evolução mais célere da língua falada (...) [e que] para serem aceites e aplicadas têm que estar em sintonia com os hábitos lingüísticos da sociedade que escreve; conseqüentemente, é compreensível que Brasil e Portugal possuam códigos ortográficos um pouco diferenciados.

O lingüista Marcos Bagno (2005:28-rodapé) tem parecer decisivo a respeito da questão, pois, para ele, *não se pode falar de reforma da língua, nem muito menos de uniformização da língua, quando aparecem propostas da reforma da ortografia como a que pretende uniformizar a escrita de palavras da LP em todos os países onde ela é língua oficial. Em sua ótica, é impossível uniformizar uma língua em razão de ela ser, por natureza, heterogênea, múltipla e variável* [sendo assim] *a ortografia* [por ser uma convenção artificialmente estabelecida] está sujeita à ação direta dos que têm poder de legislar sobre ela.

Por sua vez, Estrela et al. salientam que a LP só teria a ganhar com um código ortográfico válido e aceite por todos os países lusófonos [pois] *escrever do mesmo modo não significa igualizar a pronúncia* (2004:26).

É desses autores a esquematização que se apresenta a seguir, ilustrando as principais divergências existentes entre as normas portuguesa e brasileira, e que o acordo ortográfico em curso pretende eliminar.

Assim, ao contrário do que acontece em Portugal, no Brasil:

1. Não se escrevem as consoantes mudas, como em ação, adoção, ato, batismo, batizar, correto, direção, redação, etc.
2. Não se emprega o hífen entre as formas monossilábicas do verbo *haver* e a preposição *de* na perifrástica com *haver de*: hei de, há de, há de, há de, hão de.
3. Emprega-se o trema no *u* quando este se pronuncia nas seqüências *güe, güi, qüe, qüi*, como em *agüentar, argüir, freqüentar, seqüela, exeqüível, tranqüilo*.

Ocorrem, igualmente, diferenças na acentuação gráfica, tais como:

1. Pronúncia das vogais tónicas (fechadas no Brasil, abertas em Portugal):

Brasil – acadêmico, Adônis, anatômico, Antônio, atônito, bônus, cênico, crônica, carbônico, êmulo, fêmur, Fênix, gênero, ingênito, ônix, ônus, tênis, etc.

Portugal - académico, anatómico, antónimo, António, atónito, bónus, cénico, crónica, carbónico, émulo, fémur, Fénix, género, ingénito, ónix, ónus, ténis, etc.

2. Terminação - oo (Portugal) e ôô (Brasil): enjoo, voo; enjôo, vôô

3. Terminação - eia:

Brasil - existência de duas realizações : eia , se o e é semifechado (feia, meia, cheia); éia, se o e é aberto (assembleia, idéia, alcatéia).

Portugal - uma única forma, sempre sem acento: assembleia, feia, ideia, meia.⁶

A questão conta, também, com as intervenções reiteradas do Professor Malaca Casteleiro, membro da Classe de Letras da Academia das Ciências de Lisboa, o qual tem estado presente na mídia, onde tem insistentemente argumentado que *as pessoas não querem compreender que a questão ortográfica se arrasta há quase um século e que é preciso pôr-lhe um termo*, numa alusão ao primeiro Acordo, de 1911.⁷

Para o lingüista, o Acordo só toca na forma de escrever, de grafar as palavras e mais nada. A queda das consoantes mudas ou não articuladas é a principal mudança (...) a maior dádiva dos Descobrimentos portugueses consiste no fato de a LP ter perdurado para além das independências das colónias, podendo ser compartilhada, neste momento, por oito países: Portugal, os cinco países africanos, Timor-Leste na Ásia e, também, a região administrativa especial de Macau, onde o português é língua oficial ainda pelos próximos 40 anos, e o Brasil. E, portanto, adverte ele ser *muito importante olhar para o futuro da LP e para sua*

⁶ Baseado in Estrela, Edite et al Saber escrever saber falar. Lisboa, 2003, Publicações Dom Quixote, 4ª Ed. p. 26)

⁷ Entrevista concedida à Agência Lusa, em Lisboa, 04 de abril de 2008.

importância no mundo, e, por fim, avalia que a resistência à adoção do acordo só pode ser resultado de uma perspectiva tacanha, de ver Portugal como proprietário da língua, dono da língua, tendo os outros de seguir o que Portugal estabelece.

O espaço que se segue será dedicado a uma pequena exposição de expressões que constituem a maneira exclusiva do falar brasileiro, em razão de sua relevância para esta dissertação. Por ser o tema reconhecidamente extenso, naturalmente que não se pretenderá esgotá-lo aqui. Acresce-se, contudo, que os exemplos alinhados são, na verdade, imprescindíveis, no concernente ao modo de falar das gentes do Brasil.

- A realização de / L / em final de sílaba

Em Portugal, em palavras como *legal* e *leal*, a última consoante é realizada como um [l] velarizado enquanto que no Brasil, há forte tendência de realizá-la como uma semivogal [w] de tal forma que se tenderá a não distinguir *mal* e *mau*. Entretanto, no Brasil, há, ainda, dialetos em que fazem uso da forma velarizada, no sul do país (Pagotto, 2007:4).

- A realização da consoante da fricativa / S / fechando sílaba

Outro traço que opõe Brasil e Portugal, definindo também áreas diferentes no território brasileiro. Trata-se da possibilidade de palatalização da consoante [s] no meio ou no fecho da sílaba em palavras como *casca*, *seis*, *depois*. Em falares como o carioca ou de Florianópolis e de outras cidades litorâneas, incluindo algumas do interior do país, a realização palatalizada produz um efeito acústico semelhante à primeira consoante da palavra *chá* (Idem).

- A realização da consoante / T / diante da vogal [i]

Traço que igualmente diferencia o PE do PB além de também caracterizar áreas dialetais importantes no Brasil, situadas nas regiões sul, sudeste, com exceção do litoral catarinense e outras ilhas, subindo até a capital baiana, entrando pelo Centro-Oeste e tomando o norte do país (Idem). As populações das regiões assinaladas tendem a palatalizar, nos grupos / ti / e / di / , as oclusivas / t / e / d / .

Assim, ouvem-se / t y / e / dy / ou mesmo / ts / e / ds / ⁸ em palavras como *tio*, *tinha*, *sentir*, *pentear*, *dito*, *pediu*, *diferença*, *Didi* (Teyssier, 2001:83). Essas são significativas diferenças observadas no PB em relação ao PE que se acreditou conveniente assinalar.

1.2.2. Línguas em contacto: pidgins e crioulos

Em razão das variedades de línguas existentes com as características dessas supradenominadas e por motivos já clarificados no início deste estudo, neste trecho far-se-ão referências pormenorizadas principalmente às línguas de que trata esta investigação, ou seja, o PE, o PB e o CCV ou LCV, que são as línguas em contato e cujas conseqüências provenientes dessa situação estarão sendo conhecidas, à medida que fôr se desenvolvendo este texto.

Faria et al. (1996:509) sublinham que, para que haja contato, são necessárias pelo menos duas línguas, uma língua e um dialeto ou dois dialetos em presença. (...) O percurso e o resultado do contato entre elas depende fundamentalmente do tipo de relação que as respectivas comunidades estabelecem e do tempo durante o qual a mantém. De uma vez que entre elas se estabelece uma relação de força, deve-se determinar para cada situação em concreto, quais as tendências e direção (Idem). Mencione-se a língua alvo (LA), como sendo aquela para a qual tende uma comunidade de língua de origem (LO), que pode ser substituída pela LA ou simplesmente modificada, por adoção de características dessa outra língua, podendo ser esta última ser afetada pela LO, (Idem). Se a LO desaparece rapidamente, por submissão total à LA, e sobretudo se tal processo tiver tido lugar há séculos, torna-se difícil ter acesso ao percurso da mudança lingüística, que terá ocorrido na língua que desapareceu. Assim sendo, nos casos de substituição repentina de uma ou mais línguas por outra, que se sobrepõe, interessará mais analisar o resultado final e as condições que o provocaram do que o curto processo de transformação verificado (Idem).

⁸ Não se conseguiu, no computador, reproduzir o v pequenino existente em cima dos quatro dígrafos assinalados.

Todas as línguas estão sujeitas a variação interna, causadora de mudança lingüística. Uma grande parte delas tem transmissão direta, o que significa possuir uma história genética simples, com um progenitor bem determinado, que lhe garante a filiação em dada família lingüística (românica, germânica, etc). Contudo, muitas outras línguas conhecem um percurso mais complexo, com vários progenitores que representam diferentes pesos na sua formação, o que permite serem classificadas como línguas mistas ou de origem não-genética (Faria, 1996: 31). Pertencem a essa categoria as línguas *pidgins* e crioulas.

O filólogo alemão Hans Joachim Störig (2006:235-236) refere-se aos *pidgins* e crioulos como “línguas não autênticas”, não completas, com funções auxiliares utilizadas por pessoas de diferentes línguas maternas em sua comunicação, em clara situação de emergência.

Impõe-se definir o que são *pidgin* e crioulo e qual a diferença existente entre os dois termos.

“Le mot pidgin provient de la prononciacion chinoise déformée de l’anglais business.”

(Cuq, 2003 :195)

A explicação de Cuq será complementada, por ser de enorme relevância adentrar um pouco no universo a que essas línguas pertencem.

Para tal, retome-se, outra vez a Störig (2006:235 a 237), que evoca *a leitura de excitantes romances e aventuras passados no Extremo Oriente do século XIX, em que os comerciantes europeus e os marinheiros se entendiam com os “nativos”, em especial com os chineses, em uma língua auxiliar chamada Pidgin-English, que, comparada ao inglês correto, causa [va] a impressão de reduzida, mutilada, bastante primitiva*, constituindo essa uma das explicações para o termo. Ele evoca outras, como se verá.

A outra teoria Störig a menciona como remontando *aos integrantes de uma tribo indígena denominados pidians pelos ingleses, que falavam um inglês deturpado* (Idem). E, ainda uma terceira tese, dentre as várias existentes, esclarece ele, “conduz à palavra portuguesa *pequeno*”. Como denominação de uma língua, a palavra crioulo foi empregada pela primeira vez no século XVII, a princípio, só

para indicar uma língua surgida e falada em um território colonial, e crioulos eram chamados originalmente os europeus nascidos nas colônias no Novo Mundo, (que assim, eram distinguidos dos novos imigrantes (Störig, 2006:237).

O historiador cabo-verdiano António Carreira (1982: 86-87) também escreveu sobre o *pidgin*, descrevendo sua evolução para o crioulo, que convém conhecer. Refere o historiador, que na “ótica de especialistas”, a evolução para o crioulo comporta três fases:

- . *Pidgin*
- . Proto-crioulo e
- . Crioulo (segundo Herculano de Carvalho)

Nessa perspectiva, o *pidgin* é uma forma mais rudimentar de comunicação verbal, língua de urgência, criada sob certas condições sócio-culturais, quando dois grupos humanos sem intercompreensão lingüística entram em contato e têm necessidade de entenderem-se, de comunicarem-se, (segundo Marcel d'Ans, citado in Carreira, 1982:86).

Carreira continua sua definição, afirmando que os *pidgins* têm vida efêmera, podendo, entretanto, estabilizarem-se e tornarem-se a língua materna de um certo número de indivíduos, o que deverá ocorrer depois de operada a mudança de jargão (ou língua de ocasião) para idioma hereditário, deixando, assim, de ser *pidgin*.

A fase do proto-crioulo é caracterizada pelo aperfeiçoamento do *pidgin*, representada pelo acréscimo de novos vocábulos aliado ao uso de um sistema gramatical bastante simples.

Finalmente, chega-se ao crioulo, fase em que a comunicação se faz através de considerável soma de vocábulos originados da língua em que se apoiou, adaptados aos órgãos articulatórios dos aprendizes. Nessa fase, o crioulo constitui-se de formas gramaticais mais complexas do que as utilizadas nas formas anteriores. Carreira classifica essa fase como a de *consolidação da língua pela aquisição de contornos nítidos e sólidos e de formas sucessivamente mais aperfeiçoadas* (Idem).

O tema ocupou igualmente a atenção do filólogo germânico Störig (2006), cuja obra vem sendo consultada ao longo desta dissertação, de maneira que, pela pertinência, alinham-se, a seguir algumas de suas argumentações.

Ficou absolutamente claro que *pidgin* e crioulo não significam a mesma coisa, todavia, são fenômenos semelhantes, originados do encontro e da mistura de duas (ou mais) línguas, ocorrendo freqüentemente, em contato intenso e de longa duração de diferentes comunidades lingüísticas, quando pessoas de línguas estrangeiras chegam a um novo país, seja como escravos, trabalhadores semilivres ou livres, como trabalhadores estrangeiros, como exilados, ou mesmo como conquistadores, colonizadores, comerciantes ou novos residentes, segundo o ponto de vista de Störig (2006:236), o qual destaca que, com freqüência, os recém-chegados também são de procedências diversas e possuem línguas maternas diferentes, como é o caso dos escravos vindos da África para as duas Américas, bem como dos trabalhadores estrangeiros nos países industrializados da Europa.

A existência de uma situação multilingual, referida por outra especialista da língua (Pereira, 2006:118), parece propícia, se não, determinante para o surgimento de um *pidgin*, que, também para ela é uma forma de linguagem criada por falantes de diferentes línguas maternas convivendo em comunidades (...) quando se sentem obrigados, por razões de sobrevivência, a comunicarem-se entre si. Assim sendo, recorrem, em princípio, a um léxico reduzido, (pouco mais de mil palavras) adquirido de uma das línguas em presença, geralmente a língua do grupo socialmente dominante, à qual introduzem termos originais da língua materna. Assim, constróem frases simples, deixando de lado refinamentos de ordem gramatical. Por esses motivos, o parecer de Störig vai no sentido de que as línguas *pidgin* não são apropriadas para exprimir contextos complicados ou conhecimentos científicos, *nem para escrever poemas ou fazer poéticas declarações de amor* (2006:236).

Contudo, ressalte-se que a capacidade expressiva dos *pidgins* é suportada (Pereira *in* Ferronha, 1992: 120) por outras formas de linguagem, como o gesto e

depende, em grande parte, para sua interpretação, do recurso ao contexto situacional.

A língua *pidgin* não pode ser língua materna de ninguém, uma vez que só é usado na situação de contato podendo, entretanto, perdurar e funcionar por muito tempo, podendo ocorrer, que no decorrer das gerações ela termine por chegar numa encruzilhada, em que ou seus falantes se aproximem cada vez mais da língua nacional oficial, utilizada pela maioria, até que seu falar seja absorvido por ela, ou então, continue a existir como um dialeto especial dessa língua.

Mas, pode acontecer, também, que escravos, imigrantes, presidiários, em sua maioria indivíduos formadores de grupos socialmente inferiores, comecem a utilizar a língua auxiliar também para a comunicação cotidiana no meio deles, especialmente quando o grupo for lingüísticamente misto. As crianças nascidas nesses grupos terão essa língua auxiliar como língua materna. A fim de poder cumprir seus objetivos comunicacionais do cotidiano, essa língua deverá ampliar seu léxico, aumentando suas possibilidades expressivas, bem como deverá formar um sistema gramatical estável, segundo parecer de Störig (2006:237), o qual destaca a importância das gerações seguintes de usuários da língua, no sentido de contribuírem para o enriquecimento de sua formação, introduzindo-lhe elementos valiosos dotando-a de riqueza de expressão e de matizes, tornando-a natural.

No final dessas etapas descritas acima, ter-se-á formado uma língua completa, que poderá vir a ser utilizada na escrita e também no ensino formal. Desenvolveu-se, assim, um processo cujo final resultou na reestruturação e complexificação de um *pidgin*, dando origem a uma língua crioula. É o processo denominado *crioulização* (Idem).

O crioulo, por constituir-se numa ampliação dos recursos fornecidos pelo *pidgin* que lhe deu origem, é tido (juntamente com o *pidgin*), como “duas fases, talvez mesmo como os únicos dois aspectos do mesmo processo lingüístico” (De Camp in Couto, 1996:17).

A língua dominante, que contribui com o léxico (lexificação) para a formação do *pidgin* e do crioulo, dá-se o nome de *língua base*. O crioulo das Ilhas de Cabo Verde é de base portuguesa (Pereira *in* Ferronha, 1992:121).

Sobre o surgimento dos crioulos, Cardeira assevera, que:

“No processo de expansão da língua portuguesa, deveremos distinguir (...) a constituição de crioulos de base portuguesa.

A navegação na costa africana e o comércio com o Oriente, com a consequente fundação de portos de mar fortificados, propiciam a formação de crioulos: as necessidades de comunicação, que visam facilitar as relações comerciais, são pontuais e reduzidas. Comerciantes e colonos estabelecem-se, por vezes, nessas possessões portuguesas, casando com mulheres indígenas.

É assim que nas regiões costeiras do Oriente e de África se desenvolvem variedades linguísticas de intercâmbio, de base portuguesa e com influências das línguas indígenas, com uma estrutura gramatical muito simplificada que se irá complexificando à medida das necessidades comunicativas dos seus falantes. (...)

Em algumas das possessões portuguesas (...) a intensificação dos contactos linguísticos, favorecida pelos casamentos mistos, permitiu que essas variedades se expandissem, tornando-se a primeira língua da comunidade. E quando uma língua de emergência se torna, assim, língua materna - **crioulo** - o seu destino será evoluir de acordo com as necessidades expressivas, cada vez maiores, dos seus falantes “ (2006:87).

É verdadeiro que os crioulos de base portuguesa têm um número considerável de traços em comum, devido ao fato de nascerem da mesma mãe e também, das mesmas condições sociolingüísticas, embora sejam criações únicas, resultantes de diferentes cruzamentos e contatos com outras línguas, quais sejam africanas, asiáticas, etc e de diferentes histórias (Pereira, 2006:80).

Neste espaço, se fará uma breve descrição de como se formam os crioulos de base portuguesa, tendo como exemplo estudo realizado pela autora portuguesa Dulce Pereira.

A autora salienta (2006:13) que quando, em relação às línguas crioulas, é referida a expressão *de base portuguesa*, significa que essas línguas têm um vocabulário maioritariamente de origem portuguesa, devido à história de sua formação. Porém, Störig (2006: 238) revela que há outras línguas crioulas, que em razão da nacionalidade dos conquistadores, propiciaram misturas de uma língua não-

européia com o inglês, o francês, o português, o holandês, o espanhol, etc. E que na África, em especial no território dos bantos, existem línguas mistas em que nenhuma língua européia teve participação.

Todavia, é verdadeiro e conforme já se informou atrás, associado ao aparecimento do fenômeno crioulo, sua difusão e designação, encontra-se o período dos descobrimentos e colonização dos portugueses. Com efeito, os crioulos de base portuguesa nasceram num contexto de relações comerciais e de escravidão em que o português era a língua dominante. A maioria dos crioulos conhecidos surgiu efetivamente, entre o início do século XVI e o século XVIII, informa Pereira (2006:14).

Conhece-se que no processo de formação dos crioulos, a língua socialmente dominante, a dos ex-senhores coloniais ou de **superstrato**, é a que contribui cedendo a maior parte do léxico (é o processo denominado lexificação, já referido atrás) para o que está em formação. Apesar de essas unidades lexicais serem de origem portuguesa, na sua estrutura, elas podem orientar-se por regras fonológicas e morfológicas próprias, podendo ter significados diferentes e implicando construções sintáticas também diferentes (Pereira, 2006:47), conforme se poderá observar nas ilustrações seguintes, extraídas do Crioulo de Cabo Verde.

- . Fumu ta due Kabésa O fumo faz doer a cabeça
- . Es mata Kabésa Eles mataram-se
- . Katxor fara osu O cão farejou o osso
- . Es tene kabelu brumedju Eles têm cabelo vermelho⁹

Pode-se observar claramente uma correspondência em português para quase todas as palavras das frases acima, em crioulo. Única dificuldade deve relacionar-se com a palavra *fara*, originária da palavra portuguesa *faro*, *farejar* (Idem).

Ainda com relação às frases, Pereira explica que “há casos em que a correspondência é direta, como em *fumu*, *osu* ou *kabelu*, dada a identidade das

⁹ Extraído de Pereira, Dulce. O essencial da língua portuguesa – Crioulos de base portuguesa. Lisboa:Caminho, 2006, p. 47.

formas fónicas e dos significados das palavras, em ambas as línguas. Noutros casos, porém, a forma fónica altera-se (...) ou a palavra ganha significados diferentes (*katxor* passa a significar “cão” e não “cachorro”) e mesmo novos, como acontece com *brumedju* que não só designa o “vermelho”, como pode referir-se ao “louro” do cabelo ou mesmo ao “amarelo” do ovo. Noutros casos, ainda, as palavras mudam de categoria gramatical: *ta*, por exemplo, (*em fumu ta due kabesa*), embora advenha de uma forma verbal portuguesa (*está*), não é um verbo: *trata-se* (...) de uma partícula que antecede o verbo, neste crioulo, e que imprime à expressão em que se insere o valor semântico de um hábito ou, mesmo, de um futuro; *na*, que em português é o resultado da contracção da preposição *em* com o artigo definido *a*, é reanalisada no Crioulo Cabo-verdiano como uma preposição simples, correspondendo apenas a “em” (2006:48).

Espera-se que estas frases tenham servido para ilustrar como se podem comportar as unidades lexicais de base portuguesa no Crioulo de Cabo Verde, utilizado como exemplo, pela filóloga portuguesa e retomado pela investigadora, donde se viu que a correspondência, às vezes não é direta, do português para o crioulo. Este adota do português a forma fónica e alguns significados, depois, essas unidades organizam-se de maneira própria, ganham novas formas, com novas estruturas, criam-se diferentes regras, dando origem a novas unidades, com outros significados, provindos de outras línguas.

Acima viu-se que *superstrato* é a língua socialmente dominante, lexificadora, que cede boa parte de vocábulos, para a formação do crioulo que surge. Da mesma forma, deve-se referir ao *substrato*, que são as línguas dos povos dominados, que entraram em contato com os colonizadores e que igualmente contribuem para a formação desse mesmo crioulo (Couto, 1996:53).

No caso do de Cabo Verde, Duarte (2006:86) informa que *as línguas de substrato fazem parte de um grupo relativamente vasto de línguas africanas designadas como línguas Oeste-Atlânticas e Mandé, em que se incluem, por exemplo, o Wolof, o Mandinga Malinké e o Bambaran.*

Importa fazer menção, neste ponto, a uma curiosa revelação acerca do crioulo atribuída ao lingüista norte-americano Anthony Naro, (citado *in* Duarte, 1998: 38-

39),¹⁰ estudioso dos fenômenos crioulisticos, e que a filóloga Duarte, faz alusão, assinalando que *há poucos anos, Anthony Naro surpreendia a tudo e todos por ter apresentado a hipótese de os crioulos de base lexical portuguesa falados em diferentes territórios africanos terem tido a sua origem na Europa* [porque], escreveu o autor:

“é razoável concluir que a base para os pidgins portugueses usados na África durante os séculos XVI e XVII (e mais tarde crioulistizados em algumas regiões) tenha sido substancialmente, se não inteiramente, formada na Europa muito tempo antes de se tornar corrente em África” (Idem) .

Refere Duarte que para Naro, o *pidgin* português que primeiro se falou em África terá começado na Europa com a preparação de *línguas ou intérpretes*, treinados exclusivamente para partirem nas caravelas dos descobrimentos, por ordem do infante D. Henrique. O investigador norte-americano em causa, com base em informações que remetem à época quinhentista dos Descobrimentos, assevera que o crioulo cabo-verdiano ter-se-ia desenvolvido com base nesse *pidgin* inicial transportado da Europa para a costa africana e, depois, para as ilhas de Cabo Verde.

Entretanto, Dulce Duarte refuta a hipótese de Naro, admitindo, todavia, a existência de *línguas ou intérpretes* utilizados pelos navegantes que partiam de Portugal para a África, na época dos descobrimentos, porém, para ela, parece pouco provável que eles pudessem estar na base da formação do crioulo cabo-verdiano. E fundamenta sua posição, afirmando, que “não faria sentido que os homens preparados oficialmente para serem *intérpretes* dos navegadores e comerciantes que demandavam terras de África fossem *lançados*, os quais, por definição, eram os fora-de-lei mais perseguidos pelas autoridades portuguesas da época, devido aos prejuízos que causavam à Coroa com essa atividade ilegal” (1998:40).

Mudando de tema, assinale-se que, na ótica da investigadora deste estudo, esta pesquisa poderia carecer de um certo senso de profundidade científica caso não se propusesse a abordar alguns aspectos absolutamente imprescindíveis relativos

¹⁰ Naro, Anthony - A Study on the origins of pidginization. 1978. Languages, 54 p.334. citado por Duarte, Dulce Almada. Bilinguismo ou Diglossia ? Spleen:1998, pp 38-39.

à existência dessas línguas *pidgins* e crioulas. Nessa perspectiva, poder-se-ia indagar, ilustrativamente: Quantas línguas crioulas existem no planeta? É importante o estudo do crioulo para a lingüística? Por quê? Qual é a situação atual do crioulo no mundo? E, sobretudo, qual é o panorama no qual se insere o crioulo cabo-verdiano, hoje?

Assim sendo, a seguir será feita uma abordagem respondendo às primeiras perguntas referidas acima, entretanto, aquela que se refere à situação lingüística do crioulo cabo-verdiano atual será desenvolvida no ponto seguinte, conforme o programado desde o princípio. Com efeito, não se deve esquecer que as crianças brasileiras de que trata esta pesquisa convivem em contexto socio-escolar cabo-verdiano diglósico.

Dessa forma, primeiramente se recorrerá a um estudo realizado por Benjamim Pinto Bull, catedrático e filólogo bissau-guineense, (1989: 47), o qual elaborou uma “ síntese dos diferentes falares crioulos”, em que tomou como base o livro intitulado “Les Langues du Monde”, em que o autor, Jan F. Hancock¹¹ enumerou mais de duzentas línguas, (*pidgins* e crioulos) divididos em duas categorias, a saber: *pidgins* e crioulos com base lexical indo-européia e os *pidgins* e crioulos com base não-européia.

Contudo, neste espaço, é conveniente assinalar que alguns crioulos formaram-se fora da época dos descobrimentos, sem a presença de escravos africanos e que tiveram como base lexical línguas não-européias.

É o caso do crioulo inglês do Havaí, formado nos finais do século XIX e princípios do século XX, em situações semelhantes às que deram origem a outros crioulos daquela época. Refira-se ao chamamento de trabalhadores de diferentes línguas maternas, tais como o português, o japonês, o espanhol, o coreano, o alemão, o norueguês, o russo e diferentes línguas faladas na China, exercido pelas plantações de açúcar no Havaí. No esforço de comunicação diária, o grupo formado por tantas línguas em presença, recorriam ao que sabiam da língua um

¹¹ CNRS, Paris, 1979, 3ª edição T.I., citada por Bull, Benjamim Pinto. O crioulo da Guiné-Bissau - Filosofia e Sabedoria. 1989, Lisboa: Rádio Renascença, p. 47.

do outro, mas, sobretudo ao inglês, a língua socialmente dominante, e também ao havaiano, língua do grupo mais numeroso (Pereira, 2006:54)

Mencionem-se, ainda, nesta oportunidade, como exemplos de crioulos de base não européia, o crioulo Malaio Baba, de base malaia, falado em Malaca e em Singapura e os crioulos KiNswana e Swahili Shaba, de base lexical swahili, falados, respectivamente, por sete e dois milhões de pessoas, no Zaire (Idem).

Após essa ilustração, retome-se Bull, que, por razões fáceis de compreender dirige seu estudo aos crioulos de base européia e realiza o que chamou de síntese dos crioulos de base lexical francesa, espanhola, inglesa, holandesa, incluindo os de base lexical portuguesa, onde se encontram o guineense, denominação do crioulo de seu próprio país, a Guiné-Bissau, e o crioulo cabo-verdiano, os quais, por sua vez, formam os crioulos de base indo-européia provenientes dos contatos dos colonizadores da Europa Ocidental com os povos da América, Ásia, Oceânia e África e que interessam a esta tese, sobretudo, o último.

Bull (1989:47) e Couto (1996:119) sublinham que os crioulos de base lexical francesa são os mais importantes, se forem tomados em conta seus sete milhões de falantes distribuídos em diferentes áreas geográficas, em redor do mundo.

Os crioulos de base lexical francesa englobam as populações de países das Américas, das Antilhas francesas, Haiti, incluem as Ilhas Guadalupe e Martinica, a Guiana Francesa, Trinidad, Luisiana, bem como as populações dos países do Oceano Índico formadas pelas Ilhas Reunião, Maurícias, a Ilha Rodrigues e as Seychelles.

Os crioulos de base lexical espanhola reúnem os falantes do *papiamentu* das Ilhas Curaçau, Aruba e Bonaire, situadas perto da costa da Venezuela.

Os de base inglesa são falados por alguns países das Antilhas como a Jamaica, por exemplo. O neo-melanésio, *pidgin* também conhecido por *tok pisin*, *beach la mar*, *bislama*, *sandalwood english*, etc. é utilizado como língua veicular na Nova Guiné, onde está em vias de se crioular e nas Novas Hébridas. Crioulos com essa base são falados na Guiana inglesa, em Serra Leoa, onde, nesse último

país, apresenta muitas semelhanças com o guineense, de Bissau, apesar de inúmeras características que os diferenciam (Bull, 1989:53).

Como exemplo de crioulos de base lexical holandesa estão o *leewanders*, forma acrioulizada do neerlandês, falado nas Ilhas Virgens, localizadas no mar do Caribe, a leste do Haiti e o *negerhollands* da Ilha de St. Tomas, estando este em vias de desaparecer, segundo Bull (1989:54).

Na parte dedicada aos crioulos de base lexical portuguesa, não se utilizará o estudo do catedrático guineense mas, sim, o efetuado pela lingüista portuguesa Dulce Pereira (2006:59), em razão da esquematização extremamente prática elaborada por essa especialista.

Assim sendo, em África formaram-se os crioulos da **Alta Guiné**, como os de Cabo Verde, Guiné-Bissau e Casamansa; bem como os do **Golfo da Guiné**, que são os de São Tomé e Príncipe e Ano Bom.

Classificam-se como **Indo-portugueses** os crioulos da Índia, que são os de Diu, Damão, Bombaim, Korlai, Quilom, Cananor, Tellicherry, Cochim e Vaipim e os da Costa de Coromandel e de Bengala; assim como os crioulos do Sri- Lanka, antigo Ceilão.

Na Ásia, os crioulos de base portuguesa, denominados **Malaio-portugueses**, surgiram na Malásia, bem como em Malaca, Kuala Lumpur e Singapura e também, originaram-se crioulos em algumas ilhas da Indonésia, bem como em Java, Flores, Ternate, Ambon, Macassar e Timor.

Como exemplos de crioulos **Sino-portugueses** figuram os de Macau e Hong-Kong.

Na América, há o **Papiamento** falado em Curaçau, Aruba e Bonaire, nas Antilhas. É um crioulo de formação lexical portuguesa e castelhana. Há, também, o **Saramacano**, praticado no Suriname, e que, apesar de ser de base inglesa, apresenta em seu léxico termos de influência portuguesa.

É importante salientar que, de todos os crioulos de base portuguesa que se formaram no mundo, uns estão em vias de desaparecer e outros já

desapareceram, assim como há, também aqueles que resistem e possuem grande vitalidade, como é o caso particular do crioulo de Cabo Verde.

Mas, visando clarificar em que consiste a importância de se estudarem essas línguas crioulas, a propósito de algumas indagações despertadas especificamente sobre o crioulo, alinhadas acima, no início deste texto, destaque-se o parecer da especialista Dulce Pereira (2006:15), para quem os crioulos são *uma espécie de laboratório privilegiado de análise dos processos de aquisição linguística em contextos adversos e das mudanças linguísticas operadas pelo contacto entre línguas*, pois, reforçando essa afirmação, Couto (1996:11) assinala, dirigindo sua atenção para o domínio escolar, em que: *a questão de aprendizagem de segunda língua leva diretamente aos pidgins, ao passo que para Bickerton, a aprendizagem de primeira língua se dá de modo dramático na formação dos crioulos. Portanto, pidgins e crioulos podem lançar novas luzes sobre o estudo da aprendizagem, tanto de primeira quanto de segunda língua.*

Este texto não poderia finalizar sem ter produzido duas funções: a primeira, que é a de explicar que as teorias dos diferentes autores alinhadas atrás, embora possam parecer repetitivas num ou noutro momento, cumpriram, entretanto, o objetivo de tornar conhecida uma pequena parte do abundante material existente relativo às línguas *pidgin* e crioula, espalhadas em diferentes áreas geográficas, através do globo.

A segunda função é a de trazer à luz, pela sua pertinência, alguns dos nomes mais representativos do domínio crioulófono mundial. Desse modo, se dedicará especial atenção ao filólogo português Adolfo Coelho, considerado o pioneiro das investigações sistemáticas dos crioulos, na ótica de Hildo Honório do Couto (1996:125, citando Meijer/Muysken, 1986:24). Couto, catedrático e lingüista brasileiro, é, também ele, investigador da área crioulistica. E informa que Coelho foi o primeiro a formular leis gerais para explicar a formação dos crioulos, embora, como era comum na época, ou seja, em final do século XIX, não distinguisse crioulos de *pidgins* (Couto, 1996:125).

Sabe-se que são de autoria do teórico português dois princípios freqüentemente citados por crioulistas (Couto, 1996:125 citando Baggioni, 1991; Gilbert, 1986; Meijer/Muysken, 1977) e que se apresentam a seguir:

- a) Os dialectos românicos e crioulos, indo-português e todas as formações semelhantes representam o primeiro ou primeiros estádios na aquisição de uma língua estrangeira por um povo que fala ou falou outra (Couto, 1996:126, citando Morais-Barbosa, 1967:102);
- b) Os dialectos românico-crioulos, indo-português e todas as formações semelhantes devem a origem à acção de leis psicológicas ou fisiológicas por toda a parte as mesmas e não à influência das línguas anteriores dos povos em que se acham esses dialetos (Couto, 1996:126, citando Morais-Barbosa, 1967:105)

Como se pode observar, para Coelho, o surgimento dos crioulos está associado à aprendizagem de segunda língua, como já se referiu antes, nesta dissertação.

O filólogo português foi um inovador em várias áreas ligadas ao ensino em Portugal, domínio em que produziu fecundos trabalhos. Adolfo Coelho encontrava-se séculos à frente do “acanhado meio cultural e científico de seu país à época”, na opinião de Couto (1996:127).

Outro autor considerado como o pai da crioulistica é o lingüista alemão Hugo Schuchardt, também pioneiro desses estudos, tendo, porém, entrado nessa área depois de Adolfo Coelho. Do aparecimento da crioulistica, em 1880, esse autor publicou extensa obra, de 1882 a 1914, de natureza teórico-descritiva na qual reunia registros, documentos e comentários lingüísticos sobre vários crioulos do mundo, conferindo especial ênfase sobre os crioulos de base portuguesa, tais como o de São Tomé, Ano Bom, Senegâmbia, Príncipe e Cabo Verde (África); Cochim, Diu, Mangalore, Mahé e Cananor (Índia), Batávia e Tugu (Indonésia), incluindo referências sobre os crioulos de Curaçau, Macau e Ceilão.

Em síntese, Schuchardt e Coelho são, efetivamente, os mais proeminentes representantes do estudo científico dos crioulos. Ambos, movidos por uma *desinteressada curiosidade científica* (Pereira, 2006:106), dedicaram-se ao estudo

do maior número possível de crioulos, visando compreender, comparar e estabelecer leis gerais sobre o fenômeno (Idem).

Conclusão

A LP é falada atualmente por mais de 200 milhões de pessoas em todo o mundo. Idioma prestigiado, de difusão internacional, com uma larga tradição histórica, lingüística e marítima, tornou-se *propriedade* de povos de diferentes espaços geográficos que a utilizam quer como LM quer como L2. Sendo assim, considerou-se apropriado e importante conhecê-la principalmente nas duas variantes em que funciona como LM. E também, informou-se a respeito de pidgins e crioulos, línguas formadas em situação de contato.

Capítulo II – Bilingüismo e diglossia: o caso de Cabo verde

Introdução

Dominar línguas na era globalizada em que vivemos é algo imprescindível, havendo mesmo quem afirme ser analfabeto quem conhece uma língua apenas (Veiga, 2007), avalie-se, então, quem não conheça devidamente nem mesmo a sua própria. A propósito da língua serão enfocados vários conceitos intrinsecamente a ela ligados, tais como bilingüismo e diglossia (em Cabo Verde) e também se conhecerão as características de LM, L2 e algumas experiências de ensino bilíngüe.

2.1. Bilingüismo e diglossia

« Bilinguisme ... coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques;

Diglossie ... situation de deux langues dont les statut et les fonctions dans une société sont inégalement valorisées » (Cuq, 2003 :36)

« Bilinguismu- kel situason linguístiku, undi dos língua ta papiádu korentimenti y ku purfeson semelháti na omésmu kumunidádi o pa omésmu algen ;

Diglosiã – e un situason linguístiku undi ta izisti dos língua, más ki un des ten un statutu sósiu-pulitiku nfirior » (Silva, 2005:181)

A convivência simultânea de dois idiomas confere a Cabo Verde o estatuto de país bilíngüe. Contudo, o desnível e o desprestígio inegáveis do Crioulo em relação ao Português despertam vozes discordantes de especialistas nacionais e internacionais, a respeito do tema.

Para esses especialistas (Duarte, 1998; Quint, 2005; Silva, 1995; Silva, 2005; Veiga, 1995) o que existe é uma situação inequívoca de diglossia. Mas, convém que se saiba o que são diglossia e bilingüismo. Trata-se de duas situações lingüísticas, com características técnicas especiais constituindo tema um pouco complexo para o entendimento de um leitor mesmo aquele medianamente

entendido, por envolver aspectos inclusive sociopolíticos incidentes sobre a língua. Desse modo, convém esclarecer as significações dos dois conceitos. Comece-se por clarificar o termo diglossia, fazendo referência à história de seu surgimento, em seguida, se apresentará a visão de vários autores acerca dos dois termos em destaque, que são aquele último e o bilingüismo.

Historicamente o termo diglossia foi utilizado pela primeira vez em 1928, pelo escritor J. Psichari, (Hagège,1996:231) a propósito da situação lingüística que prevalecia e continua, em certa medida, a prevalecer na Grécia, onde coexistem dois níveis de língua: uma, denominada *katharévousa*, isto é, “pura”, e a outra dita *dhimotiki*, ou seja “popular”, língua falada hoje, de acordo com recente reforma em favor da variante moderna.

Em 1959, o lingüista C. Ferguson retomou e divulgou o conceito diglossia, como a designação da presença simultânea, em determinados países, de um registro de língua literária e um registro oral, que se repartem consoante as funções.

Para Galisson (1983) **diglossia caracteriza a situação em que os indivíduos, os grupos de indivíduos ou as comunidades linguísticas utilizem, em concorrência, dois falares ou duas variedades de uma língua.**

Para Delgado (2008:146) diglossia tem a ver com a **existência de duas línguas, onde uma tem um estatuto superior ao da outra.**

Em Cabo Verde, a situação lingüística vivenciada pela privilegiada LP, em simultâneo com a língua materna, esta, por sua vez, ainda em situação de quase total oralidade e referida por Silva (2005: 46-47) deixa patente a existência de uma realidade diglósica no país, embora se deseje uma população bilíngüe, conforme o ambicionado por, principalmente, cidadãos pertencentes à elite intelectual e política nacional.

Sobre essa questão, Dulce Duarte (1998: 253) afirma que por mais que os cabo-verdianos estudem o crioulo e procurem dar-lhe um novo estatuto lingüístico, não devem se esquecer que têm necessariamente que ser bilíngües. Na ótica da filóloga, somente agora com o desenvolvimento do ensino, os cabo-verdianos poderão tornar-se realmente bilíngües. O modelo de bilingüismo mencionado por Manuel Veiga. Para esse lingüista, (2004:101-102) o bilingüismo que os cabo-

verdianos aspiram é o funcional e não o atual, classificado por ele como uma miragem, chegando a chamá-lo de “pseudo-bilingüismo” (Idem) não se podendo esquecer a existência da diglossia. É do conhecimento de todos que socialmente a competência em Crioulo ou língua cabo-verdiana é, *de longe, superior à competência em português, e a performance diminuta que existe neste não se compara com a grandeza da que existe naquele. Mesmo quando se trata de **bilinguismo individual**, a performance entre as duas línguas é desigual* (Veiga, 2004:10). O lingüista acrescenta, ainda, que *não poucos intelectuais caboverdianos declaram não poder utilizar o Crioulo em determinados domínios de emprego, como por exemplo nas situações formais de comunicação* (Idem).

A explicação para o comportamento desses intelectuais pode apontar em duas direções: a primeira ressalta a resistência e preconceito dos cabo-verdianos em relação à própria LM referidos por Carlos Alberto Delgado (2008:185-186). Esse autor alinhou algumas clarificações sobre a questão, das quais destacam-se duas, que se apresentam a seguir, por sua pertinência. Ele afirma que *a língua portuguesa **foi e continua** a ser vista em Cabo Verde como língua de prestígio social; língua que valoriza o cabo-verdiano*. Mais à frente, ressalta que ***as pessoas preferem, principalmente a classe iletrada e, mesmo boa parte da letrada, continuar com o uso do português como língua oficial na escola e o crioulo em casa, na rua, com os amigos, entre outras situações*** (Idem). Manuel Veiga por sua vez, salienta, também, que *a LCV é língua das massas, da comunidade, da família, do amor, da afetividade, da tradição, da simbologia ambiental, do quotidiano comunitário* (2004:100).

A segunda explicação refere-se à verificação de desempenho nunca igual, nas duas línguas, o que é perfeitamente normal, segundo pareceres de especialistas desse tema, como se verá adiante.

Considerando-se a coexistência de duas línguas em situação de um verdadeiro bilingüismo, o certo é que, a partir de um determinado momento da história da criança, convivendo num meio familiar bilíngüe, alguns autores pensam que, em termos psicológicos *uma das línguas termina sendo dominante*. Mas, essa afirmativa é válida, também para os adultos, como se verá mais à frente. A

aquisição das estruturas fonéticas das duas línguas começa muito cedo na criança nascida num meio bilíngüe; mas, as experiências realizadas sobre sujeitos nos primeiros meses de vida, atestam que uma das duas línguas, freqüentemente a da mãe por um contato inicial mais estreito, fornece as bases em relação às quais as estruturas fonéticas e prosódicas da outra língua são avaliadas e mantidas como claramente distintas (...) (Hagège, 1996:42). Esse autor sublinha que foi constatado que nos adultos bilíngües em francês e inglês, por exemplo, por muito perfeito que seja o seu igual conhecimento das duas línguas, o modo de **segmentação** do discurso revela esta predominância de uma delas. Hagège também explica que **a segmentação consiste no conjunto de processos de distinção que permitem ao ouvinte perceber as fronteiras entre as palavras, entre as expressões, entre as partes das frases** (Idem).

Sim-Sim (1998:273) afirma que *a qualidade de bilíngüe não implica um igual domínio, por parte do sujeito, das duas línguas em questão, nem simultaneidade total de aquisição*. Esclarece ela que em verdade, raramente a mestria nas duas línguas é idêntica havendo, na maioria dos casos a preferência de uma sobre a outra (Idem).

Corroborando essa afirmação, sobre a dominação de uma língua em relação à outra, Maher (Cavalcanti, 2007:73) esclarece que o falante bilíngüe não exhibe comportamento idêntico na língua X ou na Y. E, acrescenta que, dependendo das várias situações contextuais ele é capaz de ter melhor desempenho em uma que em outra (...) (Idem).

Voltando a Cabo Verde e ao bilingüismo projetado para o país, saliente-se a argumentação de Manuel Veiga, quando declara que:

“A construção do bilingüismo terá os seus custos, mas vale a pena um tal investimento. Vale a pena porque o que está em causa é a nossa dignidade nacional e a nossa integração internacional; vale a pena porque é o próprio desenvolvimento integrado que o reclama, que o exige” (2004:108).

Esse lingüista fala sobre o conceito de bilingüismo de um modo bastante esclarecedor, que é o seguinte: diz ele que **o bilingüismo real exige o domínio efetivo, por parte da comunidade, de dois sistemas linguísticos em**

presença, e a existência de um estatuto oficial equiparado; [pressupondo], ainda, a faculdade desses dois sistemas desempenharem todas as funções linguísticas e com igual prestígio, em todos os domínios e níveis de comunicação (2004:99).

Entretanto, há um tipo de bilingüismo, cuja descrição técnica coincide com o existente em Cabo Verde. A pesquisadora portuguesa Inês Sim-Sim (1998:221) sublinha que quando a língua de casa (L1) é diferente da língua de escolarização (L2) e é a entrada no ambiente escolar que vai determinar a exposição à L2 e a sua conseqüente aquisição; trata-se, portanto, da aquisição de uma L2 quando a aquisição L1 já está em curso. Essa é a descrição do **bilingüismo compósito ou de aquisição sucessiva**, prevalecente em Cabo Verde (Idem).

Tornando a Manuel Veiga, destaquem-se as argumentações para o desencadeamento dos passos conducentes ao bilinguismo projetado para Cabo Verde,. Em conexão com esse propósito, ele chama a atenção para que se observem outras variantes como sejam a globalização, o multilinguismo e a intercomunicação, por exemplo.

Ele assinala que a construção do bilingüismo tem a ver com os imperativos impostos pela “globalização e das chamadas auto-estradas de informações” (2004:101), que reclamam, hoje, o multilingüismo para todos, devido a ter-se atualmente um mundo pleno de inter-relações onde o diálogo permanente entre nações é fundamental, a fim de que possa ocorrer o desenvolvimento. Refere que o conhecimento de todas as línguas seria o ideal, para que não existissem os problemas de intercomunicação hodiernos. Certa ocasião, Manuel Veiga destacou o valor do conhecimento de línguas, no tempo atual, afirmando que *ontem o analfabetismo circunscrevia-se ao desconhecimento das letras nas línguas maternas e, em muitos casos, nas línguas segundas também. Hoje (...) o analfabetismo passa a ser também o desconhecimento das letras nas línguas de grande difusão do humanismo, nas línguas com maior incidência no nivelamento cultural e na formação e circulação da globalização e da diversidade cultural*.¹²

¹² Trecho da conferência proferida durante o Colóquio Internacional do Ensino/Aprendizagem do Francês e do Português no Contexto Plurilingue Africano. ISE, Cabo Verde, de 12 a 13 novembro de 2007

Assim que o conhecimento de línguas, antes, um luxo ou privilégio, hoje, é uma necessidade ditada pelos novos tempos.

Daí que aconselha a construção de um verdadeiro bilinguismo, sem entretanto, descurar a aprendizagem das línguas de grande difusão internacional.

2.2. A situação lingüística em Cabo Verde: criouliização, descriouliização e diferenças dialetais no Arquipélago

“Em Cabo Verde, a vida decorre em crioulo”
Jorge Amado

A situação lingüística nesse país é complexa e polêmica, como já se constatou, durante o desenrolar deste trabalho; porém, Hildo Honório do Couto (1996:73), conhecido crioulista faz a seguinte apreciação concernente ao tema. Para ele, lingüísticamente, a situação de Cabo Verde é considerada bastante simples, devido ao fato de a população conviver com duas línguas, que são o crioulo e o português, o que, informa Couto, configura uma realidade parecida com a do Haiti, onde se falam o francês e o crioulo. Ainda segundo o lingüista, em Cabo Verde não existem variadas línguas nativas, nem outras estrangeiras, como ocorre praticamente em todas as outras regiões crioulófonas (Idem). Ainda recorrendo a Couto, (1996:73), ressalte-se que, dos crioulos de base lexical portuguesa, o utilizado em Cabo Verde é o mais bem estudado, além de ser o mais antigo que se conhece, juntamente com o da Guiné e o de Casamansa, no Senegal (cf. Pereira, 2006:24).

O CCV em sua variante de Santiago é particularmente estudado para que sejam obtidas respostas acerca de sua própria origem. O crioulista Jürgen Lang, da Universidade de Nuremberg, na Alemanha, ressalta que o único problema que os crioulos levantam e que só pelo seu estudo pode ser resolvido é o referente à criouliização, do processo ao qual estas línguas devem sua origem. Para esse autor, *a possibilidade de ter passado, na sua remota pré-história, por uma criouliização não deve ser excluída, a priori, para nenhuma língua.* Para esse autor

está claro que são chamadas crioulas simplesmente às línguas cuja formação ocorreu através de um processo de *crioulização* não podem ser postas em dúvida, primeiro, porque essa *crioulização* teve lugar em tempos históricos, e segundo, porque se conhece a respectiva língua de base, que no caso do crioulo de Cabo Verde, é o português.¹³ Os casos clássicos de *crioulização* de línguas européias, deram-se a partir do século XV.

O processo de *crioulização* já foi descrito atrás, porém, refira-se mais uma vez que é o nome que se dá à formação de uma língua de gramática simplificada e um ambiente no mínimo bilíngüe, cujo léxico é proveniente principalmente, mas, não exclusivamente, da língua de prestígio, chamada lexificadora. A gramática é proveniente das línguas de menor prestígio, ou de substrato.

A relexificação consiste no processo de substituição lexical ou parcial de uma língua por outra de maior poder socio-econômico (Duquevitz, 2001:94-95).

Clarificado o processo denominado *crioulização*, examine-se, a seguir, o que se conhece por *descrioulização* e suas implicações com o crioulo cabo-verdiano.

Dulce Pereira afirma (*in* Faria et al., 1996:551) que a primeira condição para a morte das pessoas, assim como para a dos crioulos, é o fato de terem nascido. A autora considera, também, que uma vez que os crioulos são línguas que desde sua origem estão em contato com uma ou mais línguas socialmente dominantes, acabam por perder, progressivamente as suas características próprias, podendo ser completamente assimiladas por aquelas últimas ou deixar mesmo de ter falantes (*Idem*).

Mas, ela assegura, também, que os crioulos não morrem apenas por perda de falantes. O fenômeno chamado *descrioulização*, referido atrás, é outra forma pela qual se pode verificar a morte de uma dessas línguas de contato. Define-se *descrioulização* como sendo o processo de assimilação lingüística, em ambiente bilíngüe, em que há a substituição gradual das estruturas e unidades próprias do crioulo pelas estruturas e unidades correspondentes da língua que serve de modelo (Pereira, 2006:42). Desse modo, quanto maior o contato com a outra

¹³ Revista Papia nº 1, Volume 3, Brasília:Universidade de Brasília, 1994, pp.90-91

língua e quanto menor o prestígio e a funcionalidade social do crioulo, maior é a possibilidade de *descrioulização*.

Dulce Almada Duarte (1998:52) assinala que no processo de estruturação do crioulo cabo-verdiano há um pormenor que não se pode desprezar: é que *com o tempo, os elementos de origem africana que começaram a falar a nova língua perderam a ligação com as línguas maternas, mas mantiveram um contacto relativo ao português, língua da Administração e da Igreja e, mais tarde, da Escola*, o que em sua opinião, explica as influências evidentes que o crioulo recebeu da estrutura do português (...) (1998:52). Ela acrescenta, ainda, que a *descrioulização*, que terá se acentuado no último século de colonização, é algo que fatalmente resultaria na situação sempre privilegiada do português, utilizado no ensino, em detrimento da do crioulo, tendo sido confinado à oralidade (1998:54).

Duarte recorre a uma referência feita por Baltasar Lopes (1998:54), em que o escritor assinalava assistir-se, no crioulo cabo-verdiano, a *coexistência de dois tipos de crioulo: o chamado crioulo fundo, isto é, o mais fiel ao tipo tradicional, e um sermo politus, de uso generalizado entre as pessoas ilustradas*.

A filóloga esclarece que essa constatação, feita pelo escritor cabo-verdiano, permite comprovar, atualmente, que falantes monolíngues, isto é, que não têm contato com o português, produzem enunciações sintáticas tipicamente portuguesas, podendo-se deduzir que esses falantes, muitos deles analfabetos ou quase, aprenderam crioulo não basilectal ou em sua variedade de base, o chamado “crioulo fundo”, sobre o qual já se referiu atrás. Mesmo nos meios rurais, a filóloga assegura que a *descrioulização* é um fato inegável (1998:55).

O mesmo parecer tem o professor e escritor cabo-verdiano Carlos Alberto Delgado (2008:75), o qual destaca, que:

“... o processo de descrioulização está a ser, cada vez mais notório, sobretudo depois da independência. Fruto de uma mentalidade de foro cultural, decorrente da situação histórica, este facto explica-se desta vez, pelo aumento substancial de quadros formados em Portugal que, ao chegarem ao país, comunicam em crioulo, utilizando segmentos de discurso em português, misturando-os com a língua cabo-verdiana, originando algumas construções sintáticas, às vezes, esquisitas,

contribuindo, desta forma, para uma acentuada descrioulização da língua cabo-verdiana” (2008:74).

Mas, o escritor vai mais longe, ao indicar quatro procedimentos que, se adotados, poderão, em sua ótica, travar esse processo *cada vez mais notório* de descaracterização da língua cabo-verdiana. São eles:

1. Os cabo-verdianos deverão se preocupar em conhecer as raízes da sua língua e colocá-las ao serviço da comunicação;
2. Deverão, igualmente, esforçar-se para utilizar o léxico genuinamente crioulo, em suas comunicações, evitando estrangeirismos desnecessários;
3. Deverão, também, oficializar uma variante que represente os cabo-verdianos, dos pontos de vista lingüístico, histórico e cultural;
4. Exercerão proteção em relação à língua portuguesa, visando evitar que seja invadida com expressões e termos do crioulo, preservando-a, para que possa afirmar-se como língua segunda, numa eventual oficialização da língua cabo-verdiana.

Por outro lado, Dulce Pereira (*in* Faria et al., 1996: 556) indica que a maneira de se travar o fenômeno de que se vem tratando acima, é através da *recrioulização*; processo caracterizado pela reativação de formas mais antigas e fundas (basilectais) do crioulo.

Dulce Duarte (1998:71), por seu lado, salienta que, a continuar esse processo de *descrioulização*, tal poderá levar à dialectalização da língua cabo-verdiana em relação ao português, pois, quanto mais é extravasado o campo de enunciação nuclear do crioulo, mais se constata a perda de sua autonomia estrutural, fazendo-o tornar-se dependente do português.

Pereira (2006:40) aponta, também, que quando o falante deseja aproximar o crioulo do português, ele recorre a vários recursos, seja de ordem lexical ou gramatical. E cita o exemplo atual da substituição, no discurso dos mais novos, da forma do verbo *papia* (conversar, falar) usadíssimo em crioulo de Santiago, para a

forma *fala*, o que deixa patente a influência portuguesa percebida através do uso do vocábulo *falar*.

Duarte sublinha que a inexistência de uma norma é o que faz com que o processo de *descrioulização* se mantenha e se desenvolva (1998:71), através da constante interferência do português exercida sobre o discurso dos falantes de nível universitário (Idem).

É pertinente, também, fazer-se referência às variantes dialectais da língua cabo-verdiana, em suas expressões regionais, sociais e estilísticas, principalmente a nível lexical e fonético. Essa variação dialetal verifica-se em função da dispersão geográfica característica do arquipélago, acrescida do fato de as ilhas terem sido ocupadas e povoadas em diferentes momentos históricos (Pereira, 2006:60), dessa maneira, conhecem-se, em Cabo Verde, duas grandes variedades regionais, que são: a de Barlavento (Boa Vista, Sal, São Vicente, São Nicolau e Santo Antão) e mais ao sul, a de Sotavento (Maio, Santiago, Fogo e Brava), entretanto, essa variabilidade pode originar-se, também, de outros fenômenos próprios das línguas crioulas (Pereira, 2006:60).

É de todo modo conveniente ressaltar os estudos realizados por Manuel Veiga (1982) confirmando que, *a nível da estrutura profunda, existe um único crioulo, razão porque há uma intercompreensão razoável desde as ilhas mais ao Norte (Barlavento) até às ilhas mais ao Sul (Sotavento) o que, segundo o lingüista: permite assinalar que há somente um crioulo que se actualiza em nove variantes dialectais* (1995:29).

Muito a propósito do tema, Dulce Pereira (*in* Ferronha et al., 1992:125) afirma que apesar de algumas variedades dialectais terem sofrido aculturação e estarem muito próximas da língua de contacto, como é o caso do falar das ilhas de Barlavento, localizadas no Norte, conforme já se referiu atrás, incluindo os indivíduos com maior grau de instrução em português, algumas variedades, dizia-se, como as do interior de Santiago mantêm a estrutura diferenciada do crioulo mais antigo e “mais fundo” ou menos assimilado, devendo-se reconhecer que esse crioulo “fundo” é, hoje, após a independência, reconhecidamente o mais prestigiado, tendo servido de base às primeiras tentativas de instrumentalização e

ensino da língua, com vista à sua futura oficialização, em paridade com a LP (Pereira, *in* Ferronha et al., 1992:125).

A explicação para a aculturação observada nas ilhas de Barlavento reside no fato de o povoamento nessas ilhas ter-se dado numa fase ulterior. Dessa forma, refira-se que o povoamento da ilha de São Vicente ocorreu nos finais do século XVIII, mais de três séculos após o povoamento da de Santiago. Esse povoamento foi feito com pessoas de outras ilhas, como Santo Antão, São Nicolau e Fogo, com uma língua de comunicação devidamente estruturada, sublinha Delgado. Outros estudos realizados pelo citado investigador (2008: 72-73) dão conta de que pessoas oriundas dos Açores e de outras regiões de Portugal fizeram parte no processo de povoamento da ilha de São Vicente.

Já se afirmou que o cabo-verdiano, que foi um dos primeiros crioulos de base portuguesa a se formar na costa ocidental africana, como resultado dos contatos lingüísticos desencadeados pelos descobrimentos portugueses, nos séculos XV e XVI, persiste, inegavelmente, com grande vitalidade (Pereira *in* Faria et al., 1996:551) e continua sendo a “língua materna amada de toda a população”, conforme destaca Pereira (*in* Ferronha, 1992:125), contudo, observe-se que, embora o português seja a língua oficial, em determinados contextos oficiais a língua crioula é a preferida pelos governantes, embora não seja língua de instrução e apesar de haver muitos documentos e obras literárias escritas em crioulo, este não foi, ainda, dotado de ortografia (Idem).

É verdadeiro, também, que depois de trinta e três anos da independência nacional, ocorrida em 1975, e passados mais de quinhentos anos do descobrimento do país, verificado em 1462, o crioulo, mesmo representando o orgulho de todos os indivíduos que o têm como LM, idioma nacional e de representar o objeto que deverá ser alvo de medidas políticas visando sua dignificação e elevação; que todos os cabo-verdianos anseiam ver devidamente concretizado, na realidade, esse importante símbolo de identidade nacional permanece, até aos dias de hoje, sem ser objeto das ações lingüísticas e governamentais tendentes a prepará-lo para o processo de oficialização que lhe conferirá o estatuto lingüístico projetado para ele. Eutrópio Lima da Cruz (*in* Silva,

(Coord), 2005:64) afirma que a função da língua, dignificada, com a conquista do estatuto a que ela faz jus, levará forçosamente à sua utilização no ensino (...) em que exercerá o papel de ser ao mesmo tempo objeto e veículo de ensino, será tecnicamente capaz de veicular as noções de todos os ramos do saber, com objetividade e numa perspectiva global de desenvolvimento e de reforço da unidade nacional.

Pereira (*in* Faria et al., 1996:551) cita que vários fatores contribuem para a situação lingüística atual, em Cabo Verde. Um deles diz respeito ao estatuto subalterno a que foi votado o crioulo, na época colonial, em que chegou a ser proibido nos lugares públicos. Segundo a autora:

“A idéia de que um crioulo é uma língua é relativamente recente na comunidade portuguesa, mesmo entre os investigadores. Nos finais dos anos setenta do século XX, ainda se discutia, entre os linguistas, se os crioulos de base portuguesa eram línguas autónomas ou dialectos do português.

O termo dialecto tem evoluído ao longo dos tempos. Actualmente, no âmbito da sociolingüística, pode designar toda e qualquer variedade geograficamente determinada de uma língua. No entanto, sobretudo, nos anos sessenta do século XX, difundiu-se em Portugal o hábito de só se usar o termo dialecto para as variedades regionais que se diferenciavam significativamente da variedade normativa, isto é, que se apresentavam como um desvio em relação à norma. Dada a ideia de desvio associada ao termo, este ganhou também, em alguns discursos, um sentido pejorativo. Dialecto seria, então, uma variedade com um estatuto inferior ao de língua” (2006:33).

A lingüista ressalta que ainda hoje, há pessoas que afirmam que os povos africanos falam “dialectos” e não línguas (Idem). Como os crioulos de base portuguesa são falados por povos não europeus, por esse motivo alguns espíritos retrógrados ou mal informados procuram retirar-lhes o estatuto de língua, podendo-se encontrar quem atribua ao crioulo expressões depreciativas tais como “português mal falado”, “corruptela do português”, “gíria ridícula” (2006:33), “língua dos negros”, etc. (Carreira, 1982:72).

Em Cabo Verde é do conhecimento de todos que existe uma espécie de resistência por parte de alguns cabo-verdianos, no respeitante ao uso de seu próprio idioma, Mais à frente serão apontadas algumas possíveis explicações

para o fato. Dulce Pereira sublinha que os crioulos de base portuguesa foram, durante muito tempo, considerados como variedades de português mal falado ou afastado da norma, levando a que muitos falantes das línguas crioulas interiorizassem a idéia de que falar a sua língua, sobretudo em público, era socialmente pouco prestigiante. Para agravar essa situação, a autora alude a pressões simbólicas exercidas pelo governo de Cabo Verde, que, em 1921, proibiu o uso do crioulo, através de Portaria, em todas as repartições públicas, com sanções previstas para os infratores (2006:40). A autora assinala, também, que

*“os efeitos desta avaliação negativa da língua e das atitudes que desencadeou e **ainda** desencadeia fazem-se sentir a vários níveis: nos indivíduos, nas comunidades, nos discursos individuais e nas próprias línguas (2006:40).*

A verdade contida nessa afirmativa pode ser confirmada em acontecimentos ilustrativos do dia-a-dia dos cabo-verdianos. Cite-se que não constitui novidade para nenhum cidadão, que, quando um nacional se dirige aos serviços públicos, será tratado com muita atenção, se fizer a abordagem aos funcionários em língua portuguesa, e não em crioulo. Da mesma forma, é do conhecimento de todos, em Cabo Verde, que, numa conversa mantida entre dois nacionais, aquele que desejar colocar em evidência sua superioridade lingüística ou intelectual, expressar-se-á em português, com o seu interlocutor e não em crioulo. É ainda, o resultado da presença da figura do colonizador, agindo no imaginário coletivo das gentes. *Lo imaginario colectivo constituye una parte importante de toda cultura (...). Es una proyección subjetiva, en equivalentes simbólicos, con la intención de satisfacer deseos que sobreviven en los sujetos sociales dentro de una sociedad dada. Es el conjunto de imágenes simbólicas e de las representaciones míticas de una sociedad, invistiendo la realidad de significaciones múltiples (...) Es un modo de captar la realidad reconociendo en ésta aspectos que escapan a la percepción objetiva y racional y tratando de conciliar o reconciliar conocimiento objetivo y comprensión subjetiva. Lo imaginario colectivo, son representaciones simbólicas concretas en la medida que son expresivas de una significación reconocida por una sociedad (Juárez & Sánchez, 2004:709).*

Um fato interessante relata Dulce Duarte (1998:239) difundido tempos atrás sobre o comportamento lingüístico de pessoas não letradas de certas ilhas, que convencidas da inferioridade da sua língua e dos seus padrões culturais, dirigiam-se em português a indivíduos que consideravam de cultura superior, por os identificarem com a cultura do colonizador.

Refira-se, também, que certa ocasião, um pai, professor universitário, doutorado em Lisboa, relatou a esta investigadora, que sempre que havia a necessidade de repreender o próprio filho, fazia-o em português, por nunca conseguir fazê-lo em crioulo. E acrescentou, que aquela sua atitude era sempre automática, espontânea, normal.

Há, também, observações acerca do crioulo e do português formuladas pelo parlamentar e escritor Eutrópio Lima da Cruz (*in* Correia e Silva, (Coord.), 2005:46-47) em que esse parlamentar assinala, que: (...) ... *nem todos os cabo-verdianos falam o português, embora o possam compreender, associado à imagem de língua de respeito*. Mais à frente, o parlamentar afirma haver um número considerável de famílias que, *por legítima opção ou por espírito de elitismo nem sempre não preconceituoso, ou até em nome de protegerem seus educandos contra interferências tidas por negativas da Língua materna cabo-verdiana na Língua Portuguesa, utilizam o português para a comunicação mesmo falada, com os filhos, em família*. O parlamentar completa seu raciocínio, argumentando que para essas pessoas e famílias, a língua materna Cabo-verdiana é considerada maléfica, face à aprendizagem do Português de seus filhos. E finaliza, dizendo-se seguro de não existir nenhum exagero em suas observações (*Idem*).

Pereira (2006:40) assinala, ainda, situações reveladoras em que o falante declara não falar o crioulo ou então, evita utilizá-lo, quando se sente observado.

Há, também, aponta a linguista portuguesa, outras manifestações que conduzem à constatação dessa certa resistência em usar o crioulo, por aqueles que o têm como LM. Caso o indivíduo assuma que fala mal o português e conseqüentemente supõe que poderá ser alvo de avaliação negativa por parte

dos interlocutores, esse indivíduo poderá não resistir à tendência de, ao falar o crioulo, tentar aproximá-lo o mais possível da língua de maior prestígio (2006:40).

Alguns comportamentos e atitudes como os relatados atrás denotam haver, de verdade, certo pejo, por parte de alguns cabo-verdianos, no modo de conceberem, de usarem sua LM, o crioulo. Entretanto, é bem verdade que tal panorama psico-sociolingüístico pode ser reflexo do modo como é ensinada a LP, com metodologia indicada para L1 ou LM, e que é desaconselhável pedagogicamente. Uma das conseqüências negativas, decorrentes dessa situação é referida por Dulce Duarte, quando argumenta que os educadores *estão convencidos que o fraco domínio do português é o principal responsável pelo elevado número de reprovações verificadas nos exames* (1998:149). Devido a esse fato, pedagogos empenhados nacional e internacionalmente, aconselham que a LP deve ser ensinada, nos países em que se fala o Crioulo, com metodologia indicada para L2. Vários especialistas nacionais e internacionais concordam e até recomendam a implementação dessa medida, como já foi referido em outra parte nesta dissertação; porém, refira-se a esses autores mais uma vez a título de um melhor esclarecimento. Dentre os nacionais, figuram nomes como os de Manuel Veiga (2004:110), Dulce Duarte (1998:214-217), e outros educadores. Internacionalmente, destaquem-se nomes como o do catedrático bissau-guineense Benjamim Pinto Bull (1989:247) e o do educador brasileiro Paulo Freire (Freire e Faundez; 1985:131), além de outros.

Como se fez menção de que a metodologia para L2 é que é a apropriada para o ensino do português em Cabo Verde, considera-se conseqüente clarificar o que são métodos. Esse conceito traduz-se como sendo *caminhos ordenados, graduais e progressivos* para a realização do ensino e da aprendizagem. A utilização de um método, *permite a organização das atividades escolares*, em que deve existir colaboração recíproca entre o professor e os alunos (Gomes et al., 1991:36-39)

A escolha de um método supõe que este possua, entre outras, as seguintes características:

- . Ter em conta as capacidades e as aptidões dos alunos;

- . Favorecer a aprendizagem global;
- . Incrementar a socialização das crianças;
- . Contribuir para a melhoria do trabalho do professor, de uma forma prática e activa;
- . Ajustar-se aos fins, objetivos e funções da educação, de acordo com o nível de aprendizagem em que se aplica.

A didática da língua portuguesa como língua segunda deve propor metodologias próprias e não métodos característicos do ensino da língua portuguesa como língua materna.

É conhecido que no campo da metodologia do ensino-aprendizagem de uma L2 existe uma grande diversidade de métodos, porém, essas várias metodologias têm princípios comuns, indispensáveis à estruturação do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o professor deve ter em atenção alguns princípios, dos quais se alinham os seguintes:

- . Aproveitar a tendência natural dos alunos para comunicarem;
- . Levar os alunos a aprenderem a comunicar, comunicando;
- . Encorajar os alunos a serem participantes;
- . Recorrer a técnicas variadas e a outras formas de comunicação;
- . Estimular a sua relação com os alunos e a destes entre eles;
- . Propor atividades que exijam, simultaneamente compreensão e produção;
- . Propor atividades de comunicação relativas a determinadas situações em que sejam exercitadas gradualmente as capacidades de ouvir, de compreender, de falar, de ler e de escrever.

Desse modo, a aprendizagem dos alunos faz-se progressivamente. As respostas destes podem iniciar-se por simples gestos, por combinação de duas ou três

palavras com significado ajustado e por frases incompletas, até chegarem às frases, à combinação de várias frases e à construção de textos.

Em outra parte deste trabalho encontram-se as definições de LM e L2, de maneira que considera-se desnecessário repeti-las.

Mais acima se afirmou a respeito de ensinar-se a LP como L2 e não como LM ou L1, como ocorre atualmente, em países como Cabo Verde e outros que têm o crioulo como LM. Em seguida, apresentam-se as opiniões de alguns entendidos sobre a questão.

Comece-se por Manuel Veiga. Para o lingüista, o ensino do português *deve seguir a metodologia empregue na transmissão de uma língua segunda (...) seu ensino não só deve ser alargado como ainda ministrado com rigor* (2004:110).

Opinião semelhante tem o catedrático bissau-guineense, Benjamim Pinto Bull (1989:247). Para ele, devido ao fato de a maioria dos guineenses ser *constituída designadamente por massas rurais que não participam, portanto, nas actividades culturais veiculadas pelo português, o crioulo, (...) poderia ser utilizado nos primeiros anos de escolaridade, como língua de ensino, e o português, seria ministrado como segunda língua.*

Dulce Duarte (1998:140) não só recomenda essa correção pedagógica, como assinala os danos produzidos por essa metodologia equivocada, em vigor nas escolas cabo-verdianas. Ela afirma que *na escola primária, a aprendizagem numa língua que não é familiar à maioria dos alunos dificulta imensamente a sua capacidade, não só de expressão como, ainda, de apreensão.* Acrescenta, também, estar provada *uma grande correlação entre o uso das línguas maternas e a eficiência da escola primária.* A filóloga cita a Conferência da UNESCO, ocorrida em 1961, em que se pôs em evidência a importância do papel da língua materna na educação, tendo sido frisada que **a situação ideal seria aquela em que a criança seria escolarizada durante os cinco primeiros anos, na sua própria língua materna.** A partir daquele ano, em conferências posteriores, esse organismo internacional insistiu em enfatizar sempre, a promoção das línguas maternas africanas (Idem)..

Duarte cita, ainda, o exemplo levado a cabo pelo governo inglês (1998:141) o qual incentivou e permitiu que nas antigas colônias inglesas, tivesse início a escolarização e alfabetização através das línguas autóctones, tendo-se verificado, dessa forma, o aumento de crianças e adultos realmente alfabetizados.

Essa autora também assinala, que *o ensino numa língua que não é a nossa, e que é usada como primeira língua, tem inconvenientes de várias ordens: pedagógica, social e, até, política. Os inconvenientes de ordem pedagógica são por demais evidentes para que se tenha necessidade de os enumerar. Os insucessos escolares dos alunos provindos de meios onde o português não é utilizado são notórios. (...) Os prejuízos de ordem social consistem na ruptura provocada pelo ensino na língua não local, produz reflexos na vida escolar e extra-escolar, o que na opinião de psicólogos, não favorece o desenvolvimento harmonioso da personalidade* (1998:142).

Refira-se, ainda, a constatação de uma realidade, devido a uma função importantíssima a ser desempenhada pela língua; e que é a de configurar o traço de união entre a escola e o meio, pois, ao falarem a mesma língua, a escola e o meio falarão a mesma linguagem. A frase é provida de sentido e verdade, porém, em Cabo Verde, devido à situação educacional prevalecente, qualquer pessoa poderá aperceber-se da dissociação cultural e social que há entre a escola e a comunidade, por não falarem a mesma linguagem. Dulce Duarte afirma que somente a língua nacional é capaz de dar a devida interpretação à realidade cotidiana e permitir o intercâmbio de toda a natureza que deve existir entre a escola e a sociedade (Duarte, 1998:275).

E com relação aos inconvenientes de ordem política, estes revelam-se quando se percebe que o governo *não admite a possibilidade de a(s) língua (s) falada (s) no país vir(em) a substituir, um dia, a do colonizador, como língua (s) primeira (s)* (1998:143). Entretanto, ela mesma reconhece que *a orientação que se vem dando aos programas de ensino é a prova cabal de que se tem feito tudo para retirar das escolas cabo-verdianas os traços de alienação cultural herdados do colonialismo* (Idem).

Porém, de *alienação* fala, também, o escritor e filósofo cabo-verdiano T. V. da Silva (2005:466), já citado nesta pesquisa, o qual tece considerações a partir das quais destaca o *forte cunho europeizante* observado no ensino, *ainda hoje*, passados tantos anos da independência nacional e justifica a afirmativa referindo-se ao fato de o ensino continuar a ser implementado através de manuais escolares em língua portuguesa, além de serem utilizados por professores formados, em regra, por europeus ou segundo modelos europeus. Essas observações o escritor as fez, baseadas nas de outro escritor e político nacional: Onésimo Silveira, para quem, *os jovens que formaram a revista Claridade tiveram (...) uma formação exclusivamente europeizante* (Silva, 2005:466).

Para T.V. da Silva, a afirmativa de Onésimo Silveira tem ainda certa atualidade e, no parecer desta investigadora, poderá estar na base da *difículdade que geralmente o cabo-verdiano (nomeadamente o intelectual) tem, quando se trata de se definir e se situar culturalmente*, afirmação da autoria de T.V.da Silva (2005:466).

O escritor acredita que esse *processo de europeização das mentes* continua *ainda hoje atuando* nos cidadãos, de modo a perenizar o que chama de conflito psicológico de *ser, sem ser, ou de ser e não ser*, com todas as *confusões, inseguranças e até rejeições e assunções* (...) resultantes (2005:467). Nessa perspectiva, o escritor alude, igualmente, a uma certa *alienação* que atinge mais os intelectuais cabo-verdianos, do que as pessoas iletradas. Opina ele, que *enquanto os intelectuais cabo-verdianos tendem a imitar quase sempre intelectuais exógenos; os iletrados, na tentativa de seguir os seus ancestrais (...) tratam de imitar as atitudes e comportamentos dos antepassados endógenos* (2005:469). E, para concluir seu pensamento, refere, ainda, que essa situação deriva dos tempos longínquos da colonização e do povoamento das ilhas, em que os colonizadores buscavam inculcar nos indivíduos todo um conjunto de processos alienatórios, através da aculturação, visando a assunção dos valores a eles pertencentes, em prejuízo de outros valores possivelmente já existentes (2005:470).

Esse autor deixa entender que as atitudes que os indivíduos adotam, assumindo comportamentos desfavoráveis ou críticos em relação à cultura cabo-verdiana, necessitam de tempo para sofrerem as modificações desejáveis, porque *de cultura se trata. E cultura, é por demais sabido, não se muda com facilidade. Leva seu tempo e não pouco* (Silva, 2005:466). Na verdade, mudam-se os comportamentos quando se mudam as mentalidades.

Duarte (1998) a respeito de mentalidade e cultura tem escrito que o português está enraizado como língua de cultura, ao passo que o crioulo, por muitas razões conhecidas, explicitadas atrás, ainda não tem esse estatuto. Essa autora afirmou que *a verdadeira libertação de um povo passa necessariamente pela libertação de sua cultura de que a língua é uma componente essencial. Por isso o problema da língua se põe sempre em qualquer país cujo povo conseguiu se libertar da dominação colonial a que esteve submetido* (1998:31).

Por outro lado, retomando a idéia do ensino do português, em Cabo Verde, como L2, viu-se atrás, que vários especialistas são de acordo em que assim seja, inclusive, o educador brasileiro Paulo Freire (Freire e Faundez, 1985) que, numa certa ocasião, em visita à Guiné-Bissau, teve oportunidade de pronunciar-se sobre o problema da língua, recomendando, com urgência, a sistematização do crioulo escrito (1985:131), para que fosse possível viabilizá-lo como língua nacional, e desse modo pudesse ser utilizado no ensino, e como resultado, fazer com que o português, pouco a pouco passasse a ser ensinado como língua estrangeira, adotando seu real estatuto.

Para Freire, a manutenção, por muito tempo, da língua portuguesa, mesmo com o estatuto de língua oficial, mas, com prerrogativas na prática de língua nacional, de uma vez que era através dela que parte substancial da formação intelectual da infância e da juventude estava sendo feita, o que, na opinião do educador, acabaria por trabalhar contra os ideais *de reconstrução nacional, da criação de uma sociedade nova em que (se queria eliminar) a exploração de uns por outros (...)* (Idem). O educador referia-se à “superioridade” atribuída aos que dominavam a LP, e o modo pouco dignificante com que eram tratados os que falavam somente a LM, ou seja, o crioulo.

Utilizando a sugestão de Paulo Freire a respeito da urgência da sistematização do crioulo da Guiné, e aplicando o conselho em relação à língua cabo-verdiana, a fim de que seja possível seu pleno uso, mas, sobretudo, em termos literários, Duarte esclarece que, desde que o crioulo se torne uma língua escrita, ele irá sofrendo um determinado processo de evolução, o qual se fará, nessa altura, de maneira desordenada. Continuando, afirma, igualmente, que haverá uma maior disciplinação da língua, uma construção de tipo subordinante que não existe na língua falada, um cuidado e, mesmo uma elegância maior da forma, sem falar das sutilezas necessárias para que *uma língua consiga exprimir os vãos de um pensamento elaborado* (1998:107).

Esclareça-se, entretanto, que a sistematização de uma língua exige imenso trabalho para sua instrumentalização, sem falar no aspecto financeiro. A lingüista portuguesa Dulce Pereira (2006:100) sublinha que a aprovação, em 1998, a título experimental, do Alfabeto Unificado para a Escrita da Língua Caboverdiana (ALUPEC), *não determina as bases para a escrita do crioulo, mas apenas o conjunto de grafemas (e também de sinais diacríticos) que constituem o alfabeto, bem como as regras da sua aplicação na transcrição ou representação gráfica das unidades lexicais da língua, nas suas diferentes variedades*. Afirma, ainda, que a sistematização da escrita de uma língua, exige, entre outros aspectos, a *fixação da forma gráfica das palavras e dá como exemplo o termo “vasora” ou “basora”, em harmonia com a variedade que tiver sido escolhida como padrão* (Idem).

O parlamentar Eutrópio Lima da Cruz, a quem já se fez menção neste estudo, é de opinião que caso se opte pela variante de Santiago, como padrão *esta apenas condenar-se-á a uma suficiente abertura, para se enriquecer com apports de vocábulos, expressões, semânticas, idiomáticos, etc., das outras ilhas, por vezes sem clara e manifesta reprodução de similitudes, o que reforça ainda mais o argumento da necessidade de abertura, todas e cada uma das ilhas dando seu contributo ao enriquecimento da língua a escrever-se* (in Silva, 2005:60).

Entretanto, Manuel Veiga (2004:110-111) em seu livro “A Construção do Bilinguismo” assinala que caminhando na direção da realização desse projeto, a

confeção de material didático e o ensino deverão seguir, primeiramente, duas direções paralelas e depois, um sentido globalizante. O que significa que haverá um processo de standardização Norte/Norte, tendo a variante de São Vicente por base e um outro, Sul/Sul tendo a variante de Santiago por base. Futuramente, o resultado dessa experiência com as standardizações Norte/Norte, Sul/Sul, indicará se é algo que deverá continuar nos dois pólos, ensejando dois sistemas linguísticos autônomos ou se *o sentido de standardização globalizante e unificadora Norte/Sul é a melhor opção* (Idem).

Essas são medidas, entre outras, relativas ao crioulo, para serem concretizadas num horizonte quiça próximo, porém, alguns lingüistas, dentre eles, a catedrática brasileira Josênia Vieira da Silva (Revista Papia no 1, Vol.4, 1995, pp: 60-61), opina que *a aquisição da escrita, embora seja processada mentalmente e desvinculada da fala, no início da aquisição ela é permeada pela fala (...) o uso do crioulo caboverdiano não transcende o âmbito da família e das situações informais (...)* e dessa maneira, segundo ela, o primeiro passo para a valorização da LCV seria alargar seu espaço de uso, introduzindo-a nos meios de comunicação falados, nos atos oficiais, fazendo, assim, do crioulo *a verdadeira língua do arquipélago em todas as instâncias de poder e por fim, instituir a escrita*.

Outra opinião relevante sobre a questão da língua em Cabo Verde é a do escritor brasileiro Jorge Amado. De visita ao país, em 1986 (*in* Veiga, 2004:87) terá constatado que a vida, nessas ilhas, decorre em crioulo, mas, observou a posição de desvantagem daquele em comparação com o português, então, aconselhou aos escritores nacionais sobre a necessidade de começarem a escrever em crioulo, caso contrário, esse não passaria nunca de uma sub-língua.

Com efeito, se não forem tomadas todas as medidas tendentes à standardização do crioulo, Duarte (1998:182) adverte que *corre-se o risco de ver acelerar o processo de descrioulização que já o atinge e cujos sintomas são tão visíveis*. A filóloga assegura que a standardização será o meio mais eficaz para travar esse processo de descrioulização, evitando, dessa forma, que o crioulo perca totalmente a sua autonomia e se transforme num simples dialeto da língua que lhe deu origem.

2.3. Língua materna - língua de identidade e de socialização

“Nem todas as línguas devem aprender-se em todas as suas partes, até a perfeição, mas, apenas tanto quanto é necessário”.

(Comenius, 1657/1985: 331)

Sabe-se que alguns autores consideram difícil a definição do conceito de LM.

A esse respeito Ançã (2007) primeiro destaca que o adjetivo materno remete para a palavra mãe, resultando então, que *em sentido literal, LM será a língua da mãe, ou se estendermos o seu campo semântico, a língua das raízes e da identidade* (Idem).

Entretanto, a mesma autora salienta que a clarificação do conceito de LM, por parte de autores da literatura especializada, *é demasiadamente lato e complexo*, por englobar definições de variadas naturezas, tais como:

- . afetiva, por ser a língua falada por um dos pais;
- . ideológica, por ser a língua falada no país onde se nasceu e onde se vive;
- . auto designação ou pertença, por ser a língua pela qual o falante manifesta sentimento de posse mais acentuado em relação a outras línguas;
- . primazia, por ser a primeira língua compreendida e aprendida;
- . domínio, por ser a língua que se domina melhor, mas - continua ela - nenhuma dessas poderá representar a definição ideal, perfeita, para LM, justificando que o critério “domínio” pode, ao longo da vida focalizar outras línguas, que não a primeira língua adquirida e aprendida (Idem).

Contudo, nem todos sustentam a mesma atitude em relação ao tema.

Para Lamas et al. (2000), a língua materna é aquela que está em uso no país do locutor, aprendendo-a desde a sua infância.

Segundo Galisson & Coste (1983) a LM é assim chamada, porque aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante.

Cristóvão et al. (2005) sublinham que *materna é a língua de berço, aquela cuja aprendizagem se faz no seio do grupo mais restrito em que o indivíduo se inclui, como a família e, iconicamente, a mãe*. E, completando sua definição, esse autor adiciona: *a língua com que se cresce (ou, por inferência, a LM) é fator fundamental de formação do indivíduo, não apenas na sua projecção social, mas, também, na sua construção interior, de foro psicológico (cognitivo e afetivo)* (Idem).

Sim-Sim (1998:25) também tem uma clarificação para LM. Para ela, a língua materna é assim chamada por ser aquela com a qual se cresce linguisticamente, através da aquisição da mestria das regras de estrutura e de uso que regulamentam a língua do grupo primário de socialização que é a família - derivando daí o termo língua materna. A autora sublinha, ainda, que a apropriação desse sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade lingüística, constitui a língua materna (ou nativa) desse indivíduo.

A língua é um fator de identidade e um fator de coesão também. O falar-se a sua própria língua traz uma identificação total de todos os cidadãos, (produzindo neles) uma consciência mais forte do todo que constituem (Duarte, 1998:122).

2.4. Língua segunda - língua oficial - língua de escolarização

Para os cabo-verdianos, o português europeu é a sua língua oficial e ao mesmo tempo, sua L2, conforme determina o artigo 9º da Constituição da República (1999).

Todavia, neste ponto, também convém definir o que são L2, língua oficial e o que é língua de escolarização.

A Língua segunda é aquela (Sim-Sim,1998) cujos processos de aquisição dão-se, estando já a aquisição da L1, língua de casa, em marcha. A autora explica que quando a LM é diferente da língua de escolarização, esta última é a L2.

É apropriado afirmar que, no caso específico de Cabo Verde, a L2 tem lugar devido ao fato de a LM ser diferente daquela em que ocorre a escolarização, o que acontece, justamente, na ocasião da entrada da criança no ambiente escolar, o que ocorre por volta dos 6 ou 7 anos, quando acontecerá a exposição à L2 e sua conseqüente aquisição (Idem).

Esse fato produz implicações com reflexos em vários setores da vida nacional, conforme destacam alguns especialistas (Duarte, 1998) (Veiga, 2004) , como se verá no decorrer deste trabalho. Neste espaço se abordará o pensamento de Dulce Duarte, por ter produzido extensa matéria sobre o tema.

De modo que duas implicações podem-se alinhar a seguir e são baseadas em pareceres da filóloga Dulce Duarte, como se esclareceu.

Assim que uma dessas implicações diz respeito à necessidade do desenvolvimento de ações que permitam ao crioulo poder ser usado como língua de ensino. Essas ações são, por exemplo: a realização de pesquisas de caráter científico; dotar o crioulo de uma grafia; escrever gramáticas e compilar léxicos; preparar material pedagógico necessário; preparar professores que ensinem o crioulo em crioulo e após, passar à implementação, nas escolas (1998:257).

A outra diz respeito a uma introdução mais efetiva no setor educacional, de medidas que, fixadas, ao longo do tempo, agirão no sentido de promover a conscientização dos indivíduos, sobre o papel que devem desempenhar em sociedade, devendo aquele ser consentâneo com os preceitos de uma verdadeira cidadania, objetivo a perseguir, por se tratar de condição imperativa à convivência harmoniosa dos cidadãos, na comunidade da qual fazem parte.

E todo o exposto está ligado a duas situações - como já referido outras vezes – à metodologia não apropriada do ensino da L2 (portuguesa), ministrada nacionalmente como se fosse L1 ou LM (Crioulo) dos cabo-verdianos, gerando uma situação causadora de problemas de variada espécie, constituindo razão para críticas por parte de educadores, filólogos e lingüistas.

Recorrendo outra vez a Duarte, essa autora sublinha que quando na escola se utiliza apenas uma língua não materna, cria-se um fosso entre a educação escolar e a familiar, no que respeita à língua como meio de transmissão de valores e conhecimentos, sendo, contudo, muito importante referir ao fato de que **por ser a língua o suporte do pensamento, cria-se um conflito entre a cultura veiculada na escola e a veiculada no meio familiar** (1998: 255).

Ainda outra implicação do uso inadequado da LP como LM, em Cabo Verde, é o que se verifica com os alunos que chegam ao Ciclo Preparatório: têm imensas dificuldades na compreensão de disciplinas que aparentemente não têm nada a ver com o português, como a Matemática ou as Ciências Naturais, sendo essa ocorrência resultado seguro do insuficiente conhecimento da língua de escolarização, por parte dos alunos. Pode-se, ainda, responsabilizar **o fraco domínio da LP como causa do elevado número de reprovações** verificadas nos exames (Duarte, 1998:149).

Após essa pequena explanação sobre a LP como língua de escolarização em Cabo Verde, apresentam-se clarificações de outros autores, relativamente aos conceitos de línguas oficial e segunda, por sua relevante importância.

De acordo com a UNESCO, língua oficial *é a língua utilizada no quadro das diversas atividades oficiais, tais como legislativas, executivas e judiciais*, por parte de países, estados soberanos ou territórios.

Com base naquele organismo internacional, a escolha é determinada por motivações políticas, devendo ser consagrada através da constituição ou de lei ordinária. Mas, também, por via do costume.

Deve ser a língua falada ou uma das línguas faladas, como é o caso do PE em Cabo Verde.

No espaço lusófono, a LP é a língua oficial, LM e nacional em Portugal e no Brasil.

O PE é língua segunda em Angola, Moçambique, Timor-Leste, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. De salientar a adesão da Guiné Equatorial,

desde 13/7/2007, de há um ano, portanto, à família dos países que têm o Português como língua oficial (wikipédia, 2007).

No que diz respeito à independência dos países mais jovens e à adoção da LP como língua oficial, explica-se que essa adoção resulta da necessidade de assegurar equilíbrios internos, por um lado, e por outro, conferir melhor posicionamento do país, a nível internacional, através da adoção do idioma comum às outras nações.

Ainda definindo o que seja a L2, Lamas et al. (2000) sublinham que é a que tem estatuto privilegiado, porque é ensinada como língua veicular numa comunidade onde a (s) língua (s) materna (s) estejam praticamente desconhecidas no exterior.

2.5. Experiências de ensino bilíngüe

Como se sabe, Cabo Verde é um país bilíngüe, ou pseudo-bilíngüe, como o definiu Manuel Veiga (2004, 101-102), no ponto intitulado “bilingüismo e diglossia”, já desenvolvido neste estudo. Na verdade, o que existe é uma situação inequívoca de diglossia, situação sobre a qual também já se falou, porém, detenha-se, mais uma vez sobre esse conceito, destacando o parecer de outros autores, a título de uma maior clarificação do termo. São eles Juárez & Sánchez, que traduzem diglossia, como sendo *un término usado en sociolingüística para referirse a una situación donde dos variedades muy diferentes de una lengua coexisten en una misma comunidad lingüística, cada una de las cuales con función social distinta* (2004:388).

Após mais essa clarificação, convém, desta vez, debruçar-se sobre as experiências de ensino em contexto bilíngüe.

Sim-Sim (1998:273) salienta a existência de sujeitos que, a contrário do que acontece com a maioria da população, são expostos a duas ou mais línguas, durante a infância, adquirindo-as e tornando-se fluentes nessas línguas são chamados bilíngües. No caso de crianças pertencentes a comunidades onde prevalece o tipo de **bilingüismo** denominado **compósito**, como é o caso de Cabo Verde, conforme já se definiu, ou seja, aquele em que a língua de casa ou L1 é

diferente da língua de escolarização ou L2, sendo a entrada no ambiente escolar que vai determinar a exposição da L2, concluindo-se que a aquisição da L2 irá ocorrer estando já em curso a aquisição da L1 (Idem). Aquela autora acrescenta que as circunstâncias de aquisição de L1 e L2, as atitudes sociais para com cada uma das línguas e a qualidade do estímulo lingüístico que cada criança recebe são fatores a ter em conta quando busca compreender e avaliar o crescimento lingüístico de uma criança bilíngüe (Sim-Sim, 1998:274)

Ainda Sim-Sim aponta, também, que no concernente ao ritmo e características de desenvolvimento lingüístico da criança bilíngüe deve-se distinguir entre a situação de aquisição simultânea das duas línguas, pois, conforme o modelo classificado como **compósito ou sequencial**, que é o que interessa aqui, a aquisição das duas línguas ocorre quando a L2 surge, ocasião em que já terá havido, pelo menos, a aquisição das estruturas básicas da L1 (Idem). Esta é a situação em que a L1 é diferente da língua da escola.

Ressaltem-se, pela importância, os escritos da investigadora portuguesa citada, cujo trabalho científico na área educacional vem sendo utilizado em diversas partes deste estudo. Ela clarifica (1998:274) em que circunstâncias acontecem as aquisições da L1 e L2, por parte da criança, salientando vários detalhes que devem ser levados em conta, (inclusive a idade), para que se possa determinar em qual das línguas se deseja que a criança mostre melhor desempenho, melhor domínio.

As situações mais freqüentes em que a segunda língua se inicia é com a entrada na escola, explica a autora, e têm lugar em contextos de imigração, a que estão associadas, na maior parte dos casos, condições social e economicamente desfavorecidas. Desse modo, as atitudes freqüentemente preconceituosas da sociedade de acolhimento contra a língua e cultura dos grupos de imigrantes são forças negativamente poderosas contra o desenvolvimento desejável de verdadeiras comunidades bilíngües (Sim-Sim, 1998:274). A realidade descortinada pelos escritos da estudiosa portuguesa, diz respeito à emigração, contudo, em terras cabo-verdianas há outras motivações ligadas ao preconceito e a uma espécie de resistência observada em relação à própria língua, por parte

dos nacionais; isso, com base na opinião de vários autores, como já se viu, reflete negativamente sobre a LM.

A citada autora sublinha, ainda, que se se verificar o comportamento linguístico da criança exposta a uma segunda língua quando da entrada na escola, poder-se-á verificar a existência de diversos tipos de fenômenos, tais como: *interferência*, *mudança automática de língua*, ocorrência de *sobregeneralizações*, *elaboração exagerada* e *estratégias de evitação*. Ela esclarece que entende-se por *interferência* ou *transferência negativa* o uso de uma regra ou padrão linguístico próprio da L1 e transferido erradamente para a L2. A *mudança automática de língua* tem lugar quando, no decorrer de uma conversa, ou mesmo no meio de uma frase, o falante muda de uma língua para outra. As *sobregeneralizações* são extensões abusivas de um item lexical ou do uso de uma regra gramatical, no sentido do prosseguimento de um padrão regular. A desadequação do nível de elaboração da frase ou do discurso, exagerando a complexidade e o não uso consciente (chamado *evitação*) de sons, palavras ou estruturas de L2, sentidas como difíceis, são também características do processo de aquisição da segunda língua, em falantes fluentes da primeira (Sim-Sim, 1998:276).

A investigadora declara que parece cada vez mais consensual que o bilinguismo, quando bem conseguido, é fonte de vantagens, tanto linguísticas, quanto cognitivas (Idem).

Nos anos trinta, Vygotsky defendia que o bilinguismo ajudava a consciencialização das operações lingüísticas e que o jovem bilíngue possui uma plasticidade superior relativamente à expressão linguística das atividades cognitivas (*in* Sim-Sim, 1998:276).

Voltando a Manuel Veiga, assinale-se seu parecer sobre a LCV, a qual assegura ser a língua nacional e materna do povo caboverdiano e que é através dela que a vida do povo caboverdiano acontece (2004:134). Ele salienta que a LCV

“nasceu e se desenvolveu com o nascimento e o desenvolvimento do nosso povo. Tem a idade e a história do povo que a fala. (...) Na sua génese encontramos o gérmen da gramática e do léxico portugueses como da gramática e do léxico de línguas africanas. (...) Se a Lcv é um produto e um rosto da caboverdianidade, talvez mesmo um dos elementos mais complexos e

mais nobres do ser e do estar caboverdianos, impõe-se o seu conhecimento profundo, o seu ensino alargado. (2004:134-135).

Para o lingüista, o ensino da LM dos caboverdianos constitui uma forma de **libertá-la de todas as manchas, de todas as máscaras e de todos os complexos que o magistério colonial inculcou nos espíritos menos esclarecidos, relativamente à sua própria língua**. Ele sublinha que o ensino de que se fala *significa mais que uma missão científica, para ser uma exigência cultural* (2004: 135).

Ratificando Veiga, Duarte (1998:133) ressalta que *a libertação política [de um povo] só é verdadeira quando acompanhada da libertação cultural, (na qual se insere a língua)* (1998:130). Ela afirma, também, que *cada dia que passa, a utilização do português como língua de escolarização se torna mais difícil para os alunos cabo-verdianos. Há uma dificuldade inegável na aprendizagem da língua.(...) por razões de objectividade pedagógica, ele [o português] está destinado, no futuro, a ter um estatuto de língua segunda e a ser, fundamentalmente, um veículo de comunicação com o exterior* (1998:133).

Essa autora, assim como Manuel Veiga, também possui uma estratégia de ensino da LCV nas escolas cabo-verdianas, devidamente detalhada e divulgada através de seu livro “Bilinguismo ou Diglossia ?”.¹⁴

É importante destacar aqui o trabalho do cabo-verdiano Carlos Alberto Delgado, que em seu livro “Crioulo de Cabo Verde - Situação Linguística da Zona do Barlavento”,¹⁵ apresenta todos os procedimentos que, no seu entender, devem ser desencadeados, com vista a preparar o CCV para sua oficialização. Na citada obra Delgado analisa o tema “oficialização do CCV” com visível atenção a todos os pormenores, relevantes para o êxito do projeto em questão.

Delgado realça o fato de que a oficialização da LCV deve representar uma vantagem para o Arquipélago pois sabe-se que um país é tanto mais rico quanto maior for a sua diversidade lingüística. Como exemplos de países com duas línguas oficiais aponta o Canadá e as Seicheles (Idem).

¹⁴ Duarte, Dulce Almada. Bilinguismo ou Diglossia? Mindelo: Spleen Editores, 1998.

¹⁵ Delgado, Carlos Alberto. Crioulo de Cabo Verde- Situação Linguística da Zona do Barlavento. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL), 2008.

Parece evidente que só após a concretização dessas medidas explicitadas pelo autor, poderá a LCV ser língua de ensino em todo o território nacional.

Voltando à Dulce Duarte e ao que ela salientava atrás, no concernente às línguas nacionais serem utilizadas no ensino, indique-se que essa investigadora, como que para apaziguar os temores de insucesso que uma tal iniciativa pode significar, cita exemplos bem sucedidos de realizações idênticas, em diversos países.

A autora (1998:137) apresenta exemplos de casos africanos, em que algumas línguas nacionais desse Continente começam a ser utilizadas no ensino como acontece na Guiné-Conacry, na Tanzânia, no Congo, etc. A preocupação de ensinar essas línguas vem na decorrência da independência desses países, ocorrida nos anos 60.

Sabe-se que no momento em que esses países se tornaram independentes, as línguas neles faladas possuíam diferentes graus de evolução. De entre essas línguas destaca-se o árabe que talvez tenha sido a única a possuir uma escrita e uma literatura escrita, motivos que talvez tenham determinado o uso desse idioma atualmente na Argélia em todos os níveis de ensino, do primário ao universitário, ao invés do francês, língua do colonizador (Idem)

Duarte menciona ainda **outras línguas** que atingiram um grau de evolução tal a ponto de ser possível **sua utilização como língua de ensino em alguns países** e língua oficial em outros. Como exemplo, indica **o swahili**, escrito já há cerca de cento e cinquenta anos, e falado na Tanzânia, no Kênia e noutros países africanos (1998:137).

Essa autora esclarece que **o fato de algumas línguas não serem escritas atrasa a sua aplicação no ensino**, pois há todo um trabalho de pesquisa lingüística a anteceder sua utilização (Idem).

Relativamente aos países em que se começou a ensinar a língua nacional nas escolas, Duarte afirma que **os progressos têm sido sensíveis** (1998:138). Ela cita, ainda, a **experiência do colonialismo inglês, que ao estimular o desenvolvimento das línguas locais, permitiu que nas antigas colônias inglesas, cedo se começasse a escolarizar e a alfabetizar nas línguas autóctones, o que muito contribuiu para o aumento de crianças e adultos realmente alfabetizados.**

Há variados exemplos bem sucedidos de ensino em língua autóctone, mas, destaque-se ainda, o que escreveu Dulce Pereira (2006: 100-103) sobre o tema e já referido em outro lugar desta dissertação. A investigadora afirma que *a realidade, em algumas comunidades crioulas, mostra bem como o medo de que o uso do crioulo como meio de ensino atrase o desenvolvimento académico é infundado, desde que haja uma adequada planificação lingüística*. A lingüista traz a lume o caso das Ilhas Seicheles e da Ilha do Curaçau, como exemplos positivos de ensino em crioulo de base francesa e em papiamento¹⁶, respectivamente, desde 1987. Pereira aponta, também, que especialmente nas Seicheles o ensino do crioulo e em crioulo **teve como resultados imediatos o melhoramento dos níveis de matemática, ciências, e do próprio francês** (Idem).

Apesar da (ainda) não standardização do CCV ou LCV, os cabo-verdianos têm experiências de ensino bilíngüe exitosas, das quais se alinham as enunciadas pelo catedrático cabo-verdiano Salazar Ferro, o qual escreveu¹⁷ que o ensino bilíngüe (Crioulo-Inglês) existe nos Estados Unidos há mais de 20 anos!

Esse investigador dos temas lingüísticos e professor de ensino bilíngüe em várias instituições de ensino superior norte-americanas, atualmente lecionando na Massachusetts University, descreve uma situação que ocorre permanentemente nas escolas cabo-verdianas:

“Os alunos em Cabo Verde podem comunicar-se em crioulo quando começam a escola (seis ou sete anos de idade) mas, em geral, não o podem fazer em português. Quando lhes é imposto o uso do português, sem outra alternativa, preferem ficar calados, pois sentem medo de errar e ser alvo da troça dos colegas e, muitas vezes, do próprio professor” (Ferro, 1997:6).

Salazar Ferro salienta que uma alternativa à situação descrita acima, seria explicar os assuntos das diferentes matérias em crioulo, primeiramente. Depois

¹⁶ Em 2003, o Papiamento tornou-se a língua oficial de Aruba, em paralelo com o Neerlandês. A partir desse ano, pode-se escrever qualquer documento oficial em Papiamento. Segundo Régine Croes, em comunicação ao *XI Colóquio Internacional de Estudos Crioulos*. 31 de outubro a 7 de novembro de 2006, Praia, Cabo Verde (in Pereira, Dulce, 2006:100).

¹⁷ Cimboa-Revista Cabo-verdiana de Letras, Artes & Estudos, nº 3, Ano 2, EUA: Consulado Geral de Cabo Verde em Boston, 1997, pp. 6-9.

de entendidos por parte dos alunos, os mesmos conteúdos poderiam ser transmitidos em português. Dessa forma, em crioulo os alunos entenderiam os primeiros conceitos de matemática, ciências, história, etc. ao mesmo tempo serviria para facilitar a transição para o português, que seria ensinado como L2. Nessa *situação bilíngüe de transição*, o crioulo seria usado cada vez em menor proporção, conforme o aluno fosse progredindo da primeira para a segunda classe, da segunda para a terceira classe e assim sucessivamente. O português seria usado cada vez em maior proporção. Ao fim de quatro anos, aproximadamente, o aluno poderia usar apenas o português, sem necessidade de decorar conteúdos, sem entendê-los, como é normal acontecer. A propósito, Comenius, o grande pensador checo, em sua Didática Magna, fez saber que:

“Querer ensinar uma língua estrangeira a quem não domina ainda a sua língua nacional, é como querer ensinar equitação a quem não sabe ainda caminhar”
(1657/1985:38)

Ferro escreve que *desde os tempos antigos que se acredita que o crioulo prejudica a aprendizagem do português entretanto, para os alunos que ainda não dominam o português, o uso do crioulo numa situação bilíngüe de transição, permite a compreensão das diferentes matérias e ao mesmo tempo, o aluno faz uma transição suave para o português com a ajuda dos conceitos já aprendidos em crioulo (Idem)*. E o resultado da aprendizagem é, sem dúvida, melhor.

Esse professor insiste que **é urgente a introdução do ensino bilíngüe LCV / Português nas escolas cabo-verdianas**. Afirma ele, que não é “uma aventura às cegas”, pois o ensino bilíngüe Cabo-verdiano / Inglês existe nos Estados Unidos há mais de 20 anos, como referido anteriormente, de modo que toda a experiência adquirida durante esse tempo, as investigações feitas, bem como a filosofia do ensino bilíngüe, tudo poderia ser transportado para o **futuro ensino bilíngüe Cabo-verdiano / Português**, com as necessárias adaptações às especificidades de Cabo Verde. Dentre os resultados a obter, aponta pelo menos dois: a melhoria do ensino e a redução de maneira notável do insucesso escolar nos quatro primeiros anos de escolaridade (Ferro, 1997:7).

Contudo, o investigador insiste em aconselhar que não se adotem modalidades de experiências similares ainda que bem sucedidas, realizadas em outros países, *pois cada país tem suas próprias variáveis e a relação entre elas varia de país para país e muitas vezes até no próprio país com o decorrer do tempo*. E a partir desse ponto, o educador aconselha toda uma série de procedimentos a serem observados, referindo-se até a um programa piloto *cujos resultados poderiam permitir seu alargamento a todo o país*, além de fornecer respostas a indagações específicas (Idem).

Os níveis de educação elementar e intermédia seriam os analisados, por possuírem mais alunos com pior desempenho em português.

Assim, ele acredita que **é necessário conduzir esses estudos em Cabo Verde** por acreditar, também, que a educação bilíngüe acabará por impor-se (1997:9).

A exemplo de Veiga, Salazar Ferro (1997:9) declara que o investimento representado pela instituição do bilingüismo no Arquipélago cabo-verdiano vale **a pena**, pois, de qualquer forma será uma realidade num futuro mais ou menos próximo.

Conclusão

O texto acima foi desenvolvido, tendo como base extensa pesquisa bibliográfica consultada sobre os temas. Os conteúdos reduzidos, porém substanciosos, versam sobre uma problemática que Cabo Verde deve resolver, urgentemente, e que está relacionado com as línguas faladas no País. Para isso, devem ser considerados os pareceres idôneos dos especialistas citados nesta pesquisa. Atente-se à afirmativa de Manuel Veiga, já citada noutra local deste estudo, quando afirma que *nesses tempos de globalização, a prioridade deve ser dada à construção de um verdadeiro bilinguismo, sem descurar a aprendizagem das línguas de grande difusão internacional*.

Capítulo III – Língua Portuguesa e Socialização

Introdução

Sim-Sim informa que a linguagem é tão essencial para os seres humanos, que não é possível conceber a vida sem ela. E é de tal maneira poderosa essa faculdade que, partilhar o mesmo sistema lingüístico (língua) une, agrega os indivíduos no mesmo clube de falantes, onde quer que estejam (1998: 23). Neste capítulo serão abordados vários aspectos pertinentes e subjacentes à língua de socialização, de que são exemplos, a intercompreensão, a integração, o sentimento de pertença, o domínio da língua de socialização, etc.

3.1. Intercompreensão

« (...) *c'est la compréhension réciproque de sujets locuteurs de langues génétiquement apparentées (ou langues voisines) comme le langues romanes, a partir de l'usage par chacun de sa propre langue* » (Cuq, 2003 :136).

Esse termo aparece algumas vezes nesta dissertação e tem uma tradução bastante simples. Significa compreensão entre as pessoas que falam idiomas diferentes. Assim, ocorre *intercompreensão*, quando o indivíduo entende o que diz o outro, mesmo que não tenham a mesma língua-mãe e apesar de não dominarem um mesmo idioma (wikipédia, 2008).

No Projeto Galanet (2006) *intercompreensão* é descrita como o facto de, num diálogo, *cada interlocutor continuar a falar a sua língua, compreendendo a língua dos outros, em vez de escolher uma língua comum e comunicar às vezes dificilmente numa língua que não é de ninguém com o risco de expressar-se e fazer-se compreender de maneira rudimentar.*

Quando ocorre o fenómeno do qual se trata aqui, pode –se observar que:

. É claramente mais fácil e mais rápido compreender uma língua do que falar essa mesma língua. Nota-se, também, que o diálogo fica mais equilibrado e eficaz, porque:

- . as pessoas e as línguas estão em posição de igualdade, de reciprocidade ;
- . cada interlocutor está à vontade para exprimir-se como o desejar; o que chegamos a fazer muito dificilmente ou muito tarde numa língua que não é nossa;
- . a situação pode ser definida como um convívio harmonioso, em que cada um aprecia o esforço que o outro faz, para que haja comunicação (Idem).

Mas, a verdade é que cada autor tem sua própria maneira de definir o conceito de *intercompreensão*, um termo ligado ao plurilinguismo, e que pode ser entendido através de diferentes ângulos.

Surgido nos anos 90, inspirado na vontade de criar uma didática de línguas voltada para a promoção da capacidade de aprender línguas de modo transversal e articulado, ou seja, buscando promover competências tais como conhecimentos, capacidades, atitudes, construídas em diferentes espaços disciplinares (Andrade et al. *in*, Capucho (Org.), 2007:22). Primeiramente, o termo referia-se à LM, suas variações e registros, ou seja, caracterizava a compreensão entre falantes de uma mesma comunidade linguística. Mais tarde, novo enfoque acresce ao termo o sentido de haver a possibilidade de compreensão entre falantes de línguas diferentes e, posteriormente, outras significações têm sido dadas a esse conceito, conforme esclarecem investigadores, como por exemplo Sá (citada *in* Botelho, 2005a), que menciona outra acepção consagrada ao termo e que é a recepção de mensagens orais e escritas em línguas desconhecidas

As investigadoras portuguesas Andrade, A.I. e Sá, M.H Araújo (citadas *in* Botelho, 2005a) consideram que *intercompreensão* pode ser entendida, também, como uma capacidade extensível ao contato com outras línguas, podendo-se destacar os seguintes princípios, como decorrentes desse conceito:

- . A curiosidade e o respeito pelos outros e pela diversidade linguístico-cultural;
- . A capacidade de tornar transparente e de dar sentido a novos dados verbais;
- . A elasticidade ou flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva.

A *intercompreensão* é, desse modo, uma noção que implica abertura e curiosidade pelo outro, pelo diferente, pelo novo que se traduz na vontade de comunicar e compreender os outros e se configura na capacidade de estar aberto a novas formas de comunicação verbal, utilizando a associação entre línguas, conduzindo à atribuição de significado, de forma aproximada, superando qualquer barreira comunicativa. A *intercompreensão* é uma componente da competência plurilingue e pluricultural, além de ser uma finalidade (Botelho, 2005a).

Em verdade, é difícil delimitar os significados desse termo, contudo, “fica claro que o conceito se liga à capacidade de lidar com a diversidade linguística, no sentido de a valorizar, e que, por essa razão, importa concretizá-la em material de formação a experimentar com professores e educadores (Andrade et al. in Capucho (Org.) et al., 2007:22). E assim é, porque os professores de línguas têm um papel essencial a desenvolver na abertura à diversidade, no encontro entre culturas, na construção da tolerância e na aceitação do outro, na solidariedade (Botelho, 2005), exercitando, assim, a capacidade de envolver a todos na participação da construção de um bem comum.

A globalização exige a *intercompreensão* entre os povos enquanto fomenta o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, em que se salienta a manutenção da língua e cultura maternas como fator imprescindível à identidade pessoal constituindo a base para a aprendizagem de outras línguas. Assim sendo, o conhecimento linguístico do aprendente em LM é transferível a cada nova língua que se aprende, embora seja evidente que o nível de competência e o perfil linguístico variam, de língua para língua (Botelho, 2005).

Para se abordar a *interculturalidade*, começa-se por explicar seu significado como sendo o resultado da “interação de vários modelos culturais” (Marques, 2003:119).

A *interculturalidade* tem características comuns às da educação, por serem ambas uma exigência da sociedade globalizada atual e por visarem ambas, a formação do indivíduo, pois que a *interculturalidade* pressupõe a educação democrática, a transnacionalidade da mesma e a superação dos hermetismos

sociais do Estado-Nação, bem como a oposição à supremacia de culturas sobre outras.

Nessa perspectiva a *interculturalidade* enfrenta os desafios lançados pela globalização e suas implicações étnicas e culturais. Identidade, homogeneidade e diversidade são os eixos definidores da *interculturalidade*, que tem na educação e suas instituições e agentes os meios de desenvolvimento. Os valores a serem defendidos são os da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da igualdade, da tolerância, como resultados de uma educação voltada para o multicultural (Infopédia, 2008).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) aponta a *interculturalidade* e sua função exercida relativamente ao aprendente de línguas, que, pelo fato de imergir-se numa língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua LM e na cultura que lhe é própria. (...) O aprendente da língua torna-se plurilíngue e desenvolve a *interculturalidade* (2001:73). Convém sublinhar que as competências lingüísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma **consciencialização**, uma capacidade e uma competência de realização interculturais, que permitem ao indivíduo o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem lingüística e também uma abertura a novas experiências culturais (Idem).

É importante definir em que consiste a **consciência intercultural**, por sua ligação com o que se afirmou atrás. O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação bem como estabelecer semelhanças e diferenças distintivas entre “o mundo de onde se vem” e o “mundo da comunidade-alvo” produzem uma **tomada de consciência intercultural**. Enfatize-se que a tomada de consciência intercultural inclui, também, a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos, assim como torna o aprendente ciente de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas através da L1 e L2 (QECR, 2001:150).

Conforme anunciado na pequena introdução deste capítulo, será apropriado desenvolver alguns enunciados sobre a cultura, devido a sua estreita ligação com a língua.

Primeiramente dedique-se a atenção à concepção do conceito de cultura, segundo Anthony Giddens (1997: 46). Esse autor afirma que o conceito de *cultura*, tal como o de *sociedade* é uma das noções mais amplamente usadas em Sociologia *nenhuma cultura pode existir sem uma sociedade e vice-versa*. A sociedade pode ser definida como um sistema de inter-relações que ligam os indivíduos em conjunto. O autor salienta que quando se emprega o termo *cultura* em conversas quotidianas, costuma-se imaginar as “coisas mais elevadas do espírito”, tais como arte, literatura, música e pintura, sendo verdade que os sociólogos incluem no conceito de cultura essas atividades, mas, não só, pois a cultura se refere aos modos de vida dos membros de uma sociedade ou de grupos dessa sociedade. Inclui a forma como se vestem os indivíduos, os costumes de casamento e de vida familiar, as formas de trabalho, as cerimônias religiosas e as ocupações dos tempos livres. São incluídos, também, os bens que os indivíduos criam e são significativos para eles, como arcos e flechas, arados, fábricas e máquinas, computadores, livros, habitações, etc.(1997:47).

Giddens esclarece que *sem cultura* os indivíduos não poderiam ser chamados humanos, não se teria uma língua com a qual se poderia expressar, do mesmo modo como haveria o sentido da auto-consciência, e a capacidade de pensar e raciocinar seria forçosamente limitada (Idem). *La cultura es el árbol humano del tiempo cuyo fruto es la conciencia (...)* (Juárez & Sánchez, 2004: 319).

Aquele autor sublinha que a **cultura** *consiste nos valores de um grupo de pessoas, nas normas que seguem e nos bens materiais que criam*. E passa a explicar que **valores** *são idéias abstratas*, enquanto as **normas** *são princípios definidos ou regras que se espera serem cumpridas pelo povo*. As **normas**, por sua vez, *representam o “permitido” ou o “interdito” da vida social* (Giddens, 1997).

Existe uma parte silenciosa da cultura, chamada *implícita* (Marques, 2003:251) caracterizada pelos comportamentos quotidianos, pelos códigos implícitos, pelos

saberes partilhados entre os nativos de uma mesma cultura, enfim, por toda uma dimensão invisível plena de significações.

Em verdade, pode-se verificar que dentre os elementos da cultura de uma sociedade, encontramos uns que são visíveis, palpáveis, constituídos por matéria: são os *elementos materiais da cultura*. Neles estão incluídos os monumentos; as vias de circulação, os documentos históricos, os utensílios de trabalho, a gastronomia, etc. E há os *elementos imateriais ou espirituais*, que não são observáveis por serem abstratos. São exemplos dessa classe, a música, a linguagem, as crenças, as festas, os valores... (Vargas, 2004: 166). Esse autor sublinha que a cultura refere-se sempre à atividade humana que sendo colectiva e formal, é dotada de um carácter simbólico e sistémico, transmissível de geração para geração e contribui para a formação da colectividade que lhe é própria (2004: 167).

Rocher (1982:208-210, Vol. 1) afirma que a função essencial da cultura é reunir uma pluralidade de pessoas numa coletividade específica e que, no plano psicológico, a cultura exerce uma função de “moldagem” das personalidades individuais. Uma cultura, sublinha, é como que uma espécie de molde onde são colocadas as personalidades psíquicas dos indivíduos, fornecendo-lhes modos de pensamento, conhecimentos, idéias, canais privilegiados de expressão dos sentimentos, meios para satisfazer ou aguçar as necessidades fisiológicas, etc.

Esse mesmo autor ressalta que a criança que nasce numa cultura determinada está destinada a *ter de gostar* de certos pratos, a comê-los de certa maneira, a ligar determinados sentimentos a cores e a casar segundo um rito particular, a adotar certos gestos ou mímica, a compreender os estranhos numa ótica particular, etc. Porém, essa mesma criança, se à nascença tivesse sido retirada da sua cultura e submetida a outra, teria gostado de outros pratos, comido de maneira diferente, casar-se-ia segundo outros ritos, não recorreria sequer à mímica e compreenderia de maneira diferente os mesmos estranhos (Idem).

Rocher afirma, ainda, que se a cultura pode ser assimilada a um molde que se impõe à personalidade, tem-se de acrescentar que esse molde não é totalmente rígido, de uma vez que tem flexibilidade suficiente para permitir adaptações

individuais, possibilitando a cada pessoa assimilar a cultura de maneira idiossincrática, entretanto, essa flexibilidade não impede que a cultura molde a personalidade, seja pelas escolhas permitidas e as variantes que oferece como pelos constrangimentos que impõe, porque a possibilidade de escolha nunca é ilimitada, restringindo-se a certas opções disponíveis, não abrangendo todas, e se o indivíduo ultrapassar esses limites poderá tornar-se marginal na sociedade da qual faz parte. Assim, o autor assevera que a cultura *enforma a personalidade* no sentido em que lhe dá uma configuração, uma fisionomia que lhe permite funcionar no seio de uma certa sociedade. E essas propriedades de *moldagem* representam a *função psíquica da cultura*, segundo defende esse autor (1982:211-212, Vol. 1).

Conforme o anunciado, abordou-se o tema cultura de maneira generalizada; entretanto, é pertinente que se enfoque um pouco da cultura cabo-verdiana. É o que se fará a seguir.

Entre os chamados *universais da cultura*, a língua cabo-verdiana é uma das especificidades que caracterizam o seu povo, configurando o elemento mais forte da sua cultura e da identidade dos cabo-verdianos. A língua veicula a identidade subjetiva e individual e também, a identidade coletiva e social (Lopes Filho, 2003).

Lévi-Strauss (*in* Lopes Filho, 2003:55) sublinhou que *uma língua em uso numa sociedade reflecte a cultura geral da população (...) podendo também tratar-se a linguagem como condição da cultura e por duplo motivo: diacrónico, visto que é sobretudo através desta que o indivíduo adquire a cultura do seu grupo; instrui-se, educa-se (...)* Do ponto de vista mais teórico, a linguagem aparece também como *condição da cultura, na medida em que esta última possui uma estrutura similar à da linguagem, ambas se identificam por meio de oposições e correlações, isto é, de relações lógicas*. Lopes Filho complementa o pensamento de Lévi-Strauss ao ressaltar que **o uso da língua nativa funciona**, em determinadas situações, para *excluir e reforçar os laços entre os membros de uma comunidade (...)* funcionando **como símbolo visível da pertença à comunidade**, facto pelo qual se converte num dos símbolos da identidade grupal. Lopes Filho salienta que os

cabo-verdianos utilizam a LM como expressão de solidariedade e para excluir estranhos do grupo (2003:55).

O autor destaca vários aspectos da cultura nacional. Fala da música, que além da língua “ é outro elemento sociocultural ”, muito importante por exercer função catalisadora de motivações existenciais nos indivíduos. Destaca o *batuque*, a *morna*, o *funaná* e a *coladera* como expressões de profundas raízes culturais, assim como *danças* e *folgedos*, de significações simbólicas, e que atuam, também, como fator catalisador das questões existenciais da população.

De raízes tanto europeia quanto africana, existe a *tabanca*, alegre reunião de bom número de homens, mulheres e crianças, que, com trajes coloridos, cantam e dançam sob o som de tambores, cornetas e búzios, portando alegoria de figuras conhecidas como o governador, os policiais, os antigos escravos, etc.

Outra expressão cultural cabo-verdiana é sua culinária, variada conforme determina a prática tradicional nas nove ilhas, e que tem na cachupa o símbolo máximo de identidade gastronômica nacional. “Nas coisas mais elevadas do espírito” tais como arte, literatura e pintura, como referiu Anthony Giddens neste estudo, Cabo Verde também tem suas figuras mais ilustres em cada uma dessas áreas da cultura, podendo-se incluir o teatro, imensamente desenvolvido em São Vicente, uma das dez ilhas que formam o país.

O antropólogo cabo-verdiano Lopes Filho, tantas vezes mencionado nesta investigação, sublinhou que *desde a Independência Nacional que se sentiu a necessidade de motivar a opinião pública para a defesa da cultura cabo-verdiana, tanto mais que na 1ª Constituição da República se afirma ser imperativo fundamental do Estado criar e promover as condições favoráveis à salvaguarda da identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade* (2003:58).

3.2. A língua e a construção da identidade (pessoal/colectiva)

Em sentido geral, identidade é caráter do que é mesmo, qualidade do que é idêntico, perfeitamente igual (Ferreira, 1977). Ou, ainda, o que faz com que uma coisa ou pessoa seja a mesma que outra (Lello, 1981).

Na visão de Jacques-Philippe Leyens, citado por Lopes Filho (2004:37), ser social é ter identidade pessoal, através de uma pertença a um grupo de referência. Para o autor francês, **a identidade só pode ser concebida através desta pertença**, ou seja, através da comparação da singularidade do indivíduo com os outros da sua comunidade.

Para o indivíduo, a identidade é a percepção da sua dependência face ao mundo cultural, representando uma afirmação do lugar que ocupa, dos seus direitos, comportamentos, crenças, expectativas e símbolos (...) (Lopes Filho, 2003).

Ainda, segundo Lopes Filho, antropólogo e catedrático cabo-verdiano (Idem), há dois tipos de identidades complementares que integram a chamada identificação social. Uma, designa o modo como o indivíduo se identifica com a sociedade na qual está inserido - a identidade individual - enquanto que a outra, diz respeito ao modo como se afirma a identidade de uma sociedade - a identidade social (2003:36).

Marques (2003:224) define identidade social como sendo uma relação com a estratificação social como, por exemplo: classe, grupo socioeconômico ou socioprofissional de pertença, geração sociocultural tida como modelo, papéis sociais, *status*; relações de poder vs solidariedade, distância e tensão, outra marca enunciativa, etc.

Carlos Alberto Delgado (2008:76) em seu livro “Crioulo de Cabo Verde” numa determinada parte destaca **o falar crioulo como fator de identidade e de cultura**. Ele define a identidade como sendo uma pertença individual em que o *eu* aparece de forma vinculada no processo de identificação, e que a língua é, inegavelmente, um fator de identidade e de coesão em qualquer sociedade. Identidade é, também, segundo Calhoun (citado *in Delgado, 2008:77*) **uma construção social**, que ocorre sempre num determinado contexto e é determinada por relações de poderes. Assim, ele (Calhoun) propõe uma distinção entre três formas e origens de construção de identidade: identidade legitimadora,

identidade de resistência e identidade de projeto. No tocante aos atores sociais, entende-se por **identidade o processo de construção do significado com base num atributo cultural ou conjunto de atributos culturais inter-relacionados.**

Refira-se que **a cultura consiste** (Delgado, 2008:77) **num conjunto de características próprias de uma determinada sociedade, sendo a língua um dos mais importantes meios de afirmação de qualquer cultura.**

Delgado faz menção ao hábito que os escritores cabo-verdianos têm, no sentido de, em suas obras, destacarem aspectos ligados aos domínios lingüístico e cultural, refletindo a **interculturalidade** observável nas ilhas, onde a língua cabo-verdiana toma diferentes formas de falar, configurando os dialectos, que constituem, segundo o autor, a diversidade linguística e cultural do arquipélago (2008:79-80). O conceito de **interculturalidade** é definido *como o resultado da interação de vários modelos culturais* (Marques, 2003:119).

A identidade social é estudada por H. Tajfel e J.C. Turner, criadores da Teoria da Identidade Social (citada *in* Doron & Parot, 2001:399), a qual postula que o indivíduo procura manter uma identidade social positiva. Para tal, o indivíduo pode adotar diversas estratégias de comportamento, cuja escolha é determinada pelas suas crenças relativas à natureza das relações entre o seu grupo e os outros. Desse modo, se ele pensa que as fronteiras entre grupos são permeáveis, optará por uma estratégia individual de mobilidade social. Porém, se as fronteiras não são permeáveis, o indivíduo vai empenhar-se em estratégias coletivas de mudança social. Assim sendo, o tipo de estratégia a utilizar dependerá da legitimidade e da estabilidade percebida nas relações entre o que está dentro e o que está fora do grupo (Idem).

Sabe-se que a língua é um fator de identidade e um fator de coesão também. O falar-se a sua própria língua traz, sem dúvida, uma identificação total entre os cidadãos, (produzindo neles) uma consciência mais forte do todo que constituem (Duarte, 1998:122).

3.3. O domínio da língua de socialização

Em Cabo Verde, a língua de socialização é o Crioulo ou LCV, que também é a língua nacional e materna do país, tendo sido objeto de muitas definições e caracterizações enunciadas noutra parte desta pesquisa. E, de fato, reveste-se de grande importância saber utilizá-la com propriedade. Ao ponto de quem não o fizer poder constituir-se alvo do escárnio das outras pessoas, para além de correr o risco de ser considerado um “não pertencente” ao grupo, à comunidade. Sobre esse fato, Marques (2003:79) afirma que *para algumas línguas e, conseqüentemente, para certas comunidades lingüísticas existe uma norma de referência que une, conferindo prestígio a quem a domina*. Tal enunciado reflete uma verdade inquestionável.

Neste espaço se detacará o que assinalou o sociólogo francês Guy Rocher, no tocante à integração da cultura na personalidade do indivíduo. O autor asseverou que **por via da socialização, elementos da sociedade e da cultura tornam-se parte integrante da estrutura da personalidade psíquica**, a ponto de se transformarem em matéria sua, quer dizer, parte do conteúdo desta estrutura. Não é possível determinar que proporção da cultura e do sistema social é assim **integrada na personalidade**: a medida é, aliás, variável de pessoa para pessoa (1986:15, Vol. 2). Rocher aduziu, ainda, que a cultura e o sistema social, uma vez integrados na personalidade, se tornam, como se pode compreender, obrigação moral, regra de consciência e maneira e agir, de pensar ou de sentir que parece “natural” ou “normal”, fazendo com que o peso do controle social, dos imperativos e exigências do meio social acaba por ser pouco sentido, ao menos conscientemente, por cada ator social.

É importante, também, o que esse mesmo autor ressalta, acerca da adaptação da pessoa ao ambiente social. Ele afirma que a pessoa socializada é “do meio”, **“pertence”** à família, ao grupo, à empresa, à religião, à nação no sentido de que faz parte delas, tem nelas o seu lugar. ... **Pertencer** a uma coletividade, é partilhar com os outros membros um número suficiente de idéias ou traços comuns, para que o indivíduo possa reconhecer no Nós que ela forma (Nós, cabo-verdianos, por exemplo) sua própria identidade psíquica e social (1986:16, Vol. 2).

Por outro lado, impõem-se algumas clarificações sobre o caso do Crioulo ou LCV, assunto sobre o qual se fará uma abordagem a seguir.

Sabe-se que desde o aparecimento do Crioulo, em 1462 (Pereira, 2004:24) até aos dias de hoje, esse idioma permanece como língua de tradição oral, sem escrita formalizada, apesar da aprovação governamental, em 1998, do ALUPEC (Alfabeto Unificado Para a Escrita do Crioulo) e como se trata de um alfabeto, a LCV necessita, entre outros procedimentos, da criação de alguns requisitos, como por exemplo, a produção de dicionários normalizadores das palavras, tendo como modelo a variedade escolhida dentre os dialetos existentes nas diversas ilhas do Arquipélago.

No que respeita ao ALUPEC, Dulce Pereira, (2006:100) citada acima e em outros pontos deste trabalho, afirmou que esse Alfabeto ***não determina, ainda, as bases da escrita do crioulo, mas apenas o conjunto de grafemas (e também de sinais diacríticos) que constituem o alfabeto, bem como as regras da sua aplicação na transcrição ou representação gráfica das unidades lexicais da língua, nas suas diferentes variedades.*** A autora destacou, também, que

*“...uma pessoa que saiba ler e escrever e que esteja habituada a fazê-lo expressa-se de maneiras diferentes consoante opta pela oralidade ou pela escrita. Se um falante de crioulo tem por hábito falar na sua língua e escrever noutra, **quando tiver de escrever em crioulo de uma forma sistemática e em contextos mais formais, tenderá a importar o estilo da língua em que sempre escreveu**” (2006:100).*

Devido a tudo que se afirmou, somando-se ao que se sabe sobre o crioulo, tende-se a acreditar na lingüista quando sublinha que “escrever em crioulo implica um trabalho muito apurado sobre a língua, (...) [o] que só se consegue através de uma prática e uma reflexão de anos”(Idem).

3.3.1. Integração, pertença e aceitação

É fato que a significação dos conceitos destacados acima, apresenta sem dúvida muitos pontos em comum e semelhanças de sentido. Examinem-se, a seguir, cada um desses conceitos, a fim de que se possa ratificar a veracidade do que se acaba de afirmar.

Integração

A significação colhida no dicionário digital aponta que, do ponto de vista sociológico, *integração* é o processo social que tende a harmonizar ou unificar diversas unidades antagônicas, sejam elementos da personalidade dos indivíduos, dos grupos ou de agregações sociais maiores. (Dicionário Digital Michaelis, 1998).

Integração é, também, a ação pela qual substâncias estranhas ao indivíduo passam, por assimilação, a fazer parte integrante dele.

Do ponto de vista sociológico, Maia (2002:209) salienta que a *integração* significa “processo mais ou menos lento, individual ou coletivo, que corresponde à adaptação a um novo *modus vivendi* próprio de um colectivo que não é o seu de origem”.

Para Juárez & Sánchez *el concepto de integración hace referencia tanto a un proceso como a una situación. Como proceso se refiere al de transformación interna que sufre una unidad menor en contacto con una unidad mayor, hasta que asimila atributos propios de esa otra unidad identificándose desde entonces como una nueva parte de ella* (2004: 732).

A pessoa sente-se integrada quando efetuou um percurso que lhe permite incluir-se no novo conjunto. Assim sendo, *só pode haver integração* quando coexistirem dois grupos culturais diferentes.

Durante esse processo, a inclusão na nova cultura não implica a exclusão da cultura mãe, ao contrário do que ocorre na assimilação. Verifica-se, antes, a conjugação de elementos das duas culturas, numa tentativa de as aproximar, resultando num enriquecimento sem dúvida positivo para o indivíduo, em vez de ser traumatizante (Idem).

Para que a pessoa esteja integrada, não basta sentir-se como tal; tem também, de ser aceite pelo grupo receptor, de maneira que os seus elementos sintam que ela está em harmonia com eles e atuem como reconhecendo-a realmente como pertença desse grupo. Maia refere, ainda, que **a forma mais suave de integração é a inserção (...) em que ocorre aculturação**, mas, de forma mais ténue do que na integração. Afirma ele, que **enquanto a via da integração pode conduzir à assimilação, a da inserção leva os sujeitos a fazerem parte de dois mundos culturais e, assim, a conviverem numa situação classificada como intercultural** (Idem).

A *integração social* pode ser entendida de duas formas, ou seja, há a *função social da integração* e, também, o *processo de integração* (Doron & Parot, 2001:430). A *função social* consiste em assegurarem-se as coordenações necessárias entre as unidades ou partes de um conjunto organizado, tendo o cuidado de manter a adequação das suas normas e dos seus valores.

Por outro lado, o *processo de integração* relaciona-se com as diversas modalidades de interações utilizadas por um indivíduo para estar situado e se situar num grupo ou numa coletividade, a fim de ver serem-lhe reconhecidos um lugar, um estatuto e uma identidade social.

Como a integração social pode ser predeterminada por condições de origem e de **pertença**, a categorias de idade e de sexo, é possível que o indivíduo procure sair de um meio e de um estatuto a que está sujeito, para mudar de papel num meio escolhido.

Esses autores salientam que a **integração social** permite ao indivíduo não só entrar e relação funcional com o mundo, satisfazer as suas necessidades de ser estimulado e de agir, mas, ainda responder a necessidades interpessoais de participação, de filiação e de confirmação (Idem).

Uma das razões fundamentais no que tange à integração dos indivíduos numa sociedade de acolhimento é o conhecimento, por parte desses indivíduos, da língua utilizada por essa mesma sociedade, pois (Pardal et al., 2007:74), na sua relação com o meio no qual se inserem, os seres humanos são permanentemente chamados a interpretar o que acontece em vários domínios (político, religião,

moral, etc), próprios da realidade em meio a qual vivem. Esse autor assinala que *a língua do país de acolhimento* pode desempenhar, se não um papel decisivo, ao menos um papel fundamental como instrumento de explicação e de apropriação da realidade e, por conseguinte, como instrumento de apoio aos problemas do dia-a-dia (...) exercendo, desse modo, função facilitadora do ajustamento à nova sociedade, além de atuar, também, como instrumento de controle desta (cf. Pardal et al., 2007:74-75).

Pardal e colaboradores enfatizam, ainda, que **a importância do conhecimento da língua do país de acolhimento como fator de integração** é, de há décadas, conhecida pelas comunidades científicas e admitida mais recentemente, no plano das políticas lingüísticas de diversos países (2007:68).

Esclareça-se que o termo *acolhimento* utilizado pelos autores aplica-se ao fenômeno das imigrações em Portugal, porém, as informações referentes à língua poderão ser aplicadas ao contexto socio-escolar das crianças-alvo deste estudo, o qual versa, como se sabe, sobre a situação lingüística de alunos brasileiros estudando no EBI, em Cabo Verde.

Em reforço à idéia prevalecente nos enunciados acima, destaque-se a opinião de Veiga quando sublinha que ...[É] pelo Crioulo [que] se realiza **a integração** dos cabo-verdianos no todo nacional: cultura, tradição, imaginário colectivo, família, sociedade, psicologia, mentalidade, história, etc... (2004:100).

Pertença

Ser propriedade de; aquilo que faz parte de alguma coisa.

A especificidade do sistema linguístico do grupo social a que se pertence e o uso que dele se faz, funciona como identificação com o **grupo de pertença**, na medida em que cada grupo, mais alargado ou mais restrito, gera um discurso particular, partilhado por todos os elementos que o integram (Sim-Sim, 1998).

O termo em destaque acima está fortemente ligado à noção de comunidade, que é definida, segundo Rocher (1986: 168, Vol. 2) como a formação de pessoas unidas por laços naturais ou espontâneos, assim como por objetivos comuns que transcendem os interesses particulares de cada indivíduo. Um **sentimento de pertença** à mesma coletividade domina o pensamento e as ações das pessoas assegurando a cooperação de cada membro e a unidade ou a união do grupo. A comunidade é, pois, um todo orgânico no seio do qual a vida e o interesse dos membros se identificam com a vida e o interesse do conjunto.

Sendo, também verdade que a **pertença grupal**, na maioria dos grupos sociais está associada com os sinais externos dos seus membros como atributos físicos ou atributos que os membros intencionalmente exibem de forma a afirmar a sua **pertença** e a diferenciar-se de outros grupos (Cameira et al., 2002:604)

Como se tem utilizado bastante o termo *grupo* e sendo no seio dos agrupamentos que se realiza o processo de interação social, é apropriado saber o que quer dizer exatamente esse termo e qual sua definição.

Assim sendo, o grupo é *um sistema de interação segundo o qual a ação de um serve de estímulo à ação dos outros. Entretanto, há situações coletivas em que se produzem interações (de agrupamentos não estruturados), como por exemplo, os movimentos de massa, as multidões, etc., que não podem ser confundidos com grupos* (Vargas, 2004:151).

Segundo esse autor, os grupos ou agrupamentos, podem ser classificados como *estruturados* e *não estruturados*. Os estruturados são os possuidores de uma organização, de uma estrutura e de uma finalidade, com funções bem distribuídas e que tendem a ser de longa duração. São os agrupamentos particulares ou

simplesmente, grupos. E os não estruturados (referidos acima) são de estrutura e organização débeis ou inexistentes, casuísticos e pontuais, efêmeros, freqüentemente espontâneos. Os agregados sociais e as categorias sociais são, também, exemplos ilustrativos (Idem).

Os grupos podem ser classificados conforme vários critérios, porém, a tradição académica tem utilizado três deles, que são os de maior aplicabilidade: o *da função social* (grupos familiar; político; desportivo; religioso); o *da relação de pertença ou de modelo* (**grupos de pertença**; de referência) e o *da identidade e proximidade afetiva* (grupos primário e secundário) (Idem).

Por sua relevância e interesse neste estudo serão enfocados somente os **grupos de pertença**. A compreensão do significado dessa categoria ocorre de maneira muito fácil. *Quando uma pessoa se encontra entre familiares, entre colegas de profissão ou entre amigos que freqüentam a mesma Igreja, o mesmo clube, essa pessoa encontra-se no seu grupo de pertença, porque se sente em meio a membros de grupos aos quais pertence. São os grupos de pertença dessa pessoa. Em oposição aos grupos exteriores, aos quais a pessoa em hipótese certamente sente que não pertence. (cf Vargas, 2004:154).*

Aceitação

O Dicionário Digital Michaelis traduz esse termo como ato ou efeito de aceitar; aplauso, aquiescência. Acolhimento por parte de um determinado público [ou grupo]. *Aprobación, Implica unha actitude positiva de acollida, admisión, respecto dunha acción, idea, crenza, situación ou persoa. A aceptación social é unha necesidade para o ser humano que favorece nel sentimentos de autoconfianza, valía, utilidade, etc.*¹⁸

Não se conseguiu matéria suficiente, na bibliografia disponível sobre esse tema, na acepção ajustada com a dissertação, contudo, a *aceitação*, vista a partir de alguns ângulos também pode transmitir a idéia aproximada do tipo de *aceitação* ideal ao trabalho em curso. Assim, examinem-se as enunciações que se alinham a seguir.

¹⁸ Espanhol da Galícia. Extraído do Diccionario de Psicoloxía e Educación (1999) cujas informações bibliográficas encontram-se no espaço próprio nesta investigação

A *aceitação* cultural, segundo Pardal & Correia (s/d, p.51) é, certamente, um processo moroso de alteração de comportamentos, implicando ambos os protagonistas da ação investigativa, indivíduos ou comunidades, numa relação de reciprocidade orientada para um fim comum que é, para o observado, dar e/ou dar-se a conhecer e para o observador, conhecer e divulgar conhecimento.

O termo “aceitação” na conscientização e na psicologia humana geralmente se refere a vivenciar uma situação sem intenção de mudá-la. A aceitação não exige que a mudança seja possível ou mesmo admissível, nem necessita que a situação seja desejada ou aprovada por aqueles que a aceitam. De fato, a resignação é freqüentemente aconselhada quando uma situação é tanto ruim quanto imutável, ou quando a mudança só é possível a um grande preço ou risco (Enciclopédia Digital, 2008).

Contudo, o professor Campos (1990:104) em seu livro *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* sublinha que como **em qualquer outro período da vida (...)** alguns jovens experienciam **aceitação e pertença** enquanto outros sentem-se excluídos e rejeitados pelos pares.

O catedrático luso assinala que possivelmente seja fácil descobrir quais as características que possam levar à rejeição de um elemento do grupo por seus pares; porém, o mesmo não ocorre relativamente à **aceitação**. E são vagas as respostas a essa questão, mesmo na literatura psicológica. Com efeito, sublinha o professor, nem na adolescência, **nem em qualquer outro período da vida** se encontrará uma característica que por si só, garanta a **aceitação social** ou a rejeição. Contudo, alguns aspectos têm sido apontados, tais como a atração física e um conjunto de competências cognitivas e sociais. Investigações mostram que competências de compreensão interpessoal estarão relacionadas com a aceitação social, como a capacidade de tomar a perspectiva do outro, por exemplo, pode permitir ao adolescente ser mais amigável, compreensivo e adequado em relação aos pares (Idem).

Entretanto, não se pense que ser socialmente aceite significa necessariamente ser popular, porque popularidade está ligada ao fato de uma pessoa ser ativamente desejada, enquanto a **aceitação** tem a ver com a circunstância,

menos óbvia de alguém **ser** pensado e **considerado como membro de um grupo**. Atrás afirmou-se que não foram encontrados muitos textos sobre os temas especificados no ponto acima, tão intrínsecamente ligados, na opinião da investigadora. É adequado lembrar que as crianças-alvo de que trata este estudo são de nacionalidade brasileira, ambas vivendo num país, que não o delas, cuja língua nacional não é a LM delas, que falam a variante do português, diferente da que é utilizada nas escolas do país, e desse modo, conceitos como **integração**, **pertença** e **aceitação** dizem respeito a elas, como se pode facilmente compreender. Conhecer e praticar uma língua comum a todas as pessoas com quem se convive – no caso delas, em casa e na escola, principalmente - é de vital importância, pela necessidade de socialização que todo ser normal tem, afinal, *em todas as sociedades, o indivíduo comum parece ser o mais feliz possível quando membro de um bando* (Linton, 2000: 216), que se pode traduzir por sociedade.

A respeito da socialização ou enculturação, Georges Piaton (1979: 35) escreveu que *para a maior parte dos autores, a socialização é apresentada como a integração da criança na sociedade* (...) e mais adiante, o autor evoca *o caráter integrador da socialização*, ratificando a importância e interligação desses dois conceitos. R. Lafon ¹⁹ descreve a socialização, como:

“ [A] Integração da criança na sociedade durante o desenvolvimento mental através dos meios de comunicação, da linguagem e da cultura, de acordo com os hábitos, os costumes, as crenças e os ideais do meio em que se desenvolve” (*Vocabulaire de psychopédagogie*, p.33).

¹⁹ Citado *in* Piaton, Georges, página 36. Esse autor figura no espaço dedicado à bibliografia desta dissertação.

3.4. Alguns dados sobre a população brasileira residente em Cabo Verde

Neste momento, residem quase duzentos brasileiros, de ambos os sexos, em Cabo Verde. Parte dessa população, compõe-se de casais, que no futuro serão mais numerosos a calcular tendo por base os mais de quinhentos cabo-verdianos, também de ambos os sexos, que se encontram estudando em diversas universidades brasileiras, onde freqüentam cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutorado. A outra parte compõe-se de indivíduos que trabalham na Embaixada do Brasil, em outras missões internacionais, nas missões religiosas e por último, um número pequeno de brasileiros fixou-se no país, exercendo atividades comerciais.

Não se pode esquecer de mencionar as iniciativas em vários domínios, inclusive na área Militar, resultantes da Cooperação existente entre Cabo Verde e Brasil, que cada vez se torna mais intensa.

O Presidente brasileiro declarou recentemente que será instalada em Fortaleza, capital do Ceará (um dos estados da federação brasileira), a sede da Universidade da CPLP, cujo projeto encontra-se em fase de implementação.

Saliente-se que a Missão diplomática brasileira encontra-se numa laboriosa atualização cadastral, visando conhecer o real número de cidadãos daquele país a residir em Cabo Verde.

Conclusão

As abordagens feitas acima, centradas na língua, tiveram o objetivo de explanar sobre aspectos e conceitos modernos de linguagem, como por exemplo a intercompreensão, a interculturalidade, indubitavelmente conectados com a época globalizada atual, em que os contatos se intensificam, assim como multiplicam-se as mobilidades culturais e sociais. A opinião da investigadora vai no sentido de que num mundo de tão grande diversidade é imperativo que o espírito de cidadania esteja presente entre os povos.

SEGUNDA PARTE
Enquadramento Metodológico

Capítulo IV – Metodologia adotada, justificação e organização do estudo

Introdução

Neste capítulo serão clarificados os procedimentos utilizados para a realização desta investigação. Serão feitas a descrição e justificação do paradigma educacional adotado; assim como se explicará como está organizado o estudo, bem como serão feitas as caracterizações dos alunos, pais, professores e escolas envolvidas. E, mais para o final, serão esclarecidas as ações, com pormenores, referentes à recolha dos dados efetuada, com registro de algumas primeiras constatações.

4.1. Paradigmas de investigação educacional e metodologia adotada

A metodologia adotada foi representada pelo paradigma *investigativo qualitativo, descritivo, naturalista, observacional, contextual*, através do qual se buscou descrever para compreender o público-alvo e questões a ele ligadas, tendo sido utilizado como instrumento de recolha de dados a entrevista, de tipologia pouco estruturada, com perguntas abertas, por possibilitarem aos sujeitos expressarem-se livremente sobre seus pontos de vista (Bogdan & Biklen, 1994:17).

Esses autores utilizam a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, como se verá a seguir. Os dados recolhidos são determinados por *qualitativos* por que devem ser ricos em pormenores *descritivos* em que se privilegia a compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos-alvo (Bogdan & Biklen, 1994: 16). Esses mesmos autores designam essa investigação como *descritiva* porque os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números.

Informe-se que de acordo com o paradigma qualitativo a fonte direta de dados é o ambiente *natural*, em que o investigador é o instrumento principal, devendo-se acrescentar que os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo *contexto*, deslocando-se, sempre que possível ao local de estudo, por entenderem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são *observadas* no seu ambiente habitual de ocorrência (Bogdan & Biklen, 1994:48).

Clarifica-se que a opção por uma abordagem qualitativa impôs-se, por se tratar de um estudo descritivo, em que predomina a importância do contexto e da situação e onde se incluem a integração das referências e perspectivas dos participantes (Botelho, 2002:384). Mais à frente se tornará a esse paradigma.

Esta investigação é de natureza empírica e situa-se no âmbito da tradição hermenêutica, em que a descrição e a observação da realidade constituem procedimentos fundamentais.

Como se previu, alinham-se em seguida características próprias do paradigma adotado, para melhor compreensão de sua aplicabilidade ao estudo em foco.

Considera-se a investigação qualitativa como descritiva, pois os dados recolhidos estão em forma de imagens ou palavras, e não em números, e conseqüentemente, a palavra assume grande importância. Os dados são recolhidos em ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (Idem).

Nesse tipo de abordagem, os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva, e **à medida que vão recolhendo as informações vão compondo um quadro sobre o tema estudado**. A análise dos dados ocorre ao longo de toda a investigação, portanto, embora seja nas fases finais que ocorre a análise de forma mais sistemática (Bogdan & Biklen, 1994:84).

A expressão *etnográfica* é também aplicada a este tipo de abordagem, sublinham os autores supra, que se referem ao fato de alguns representantes do domínio da antropologia considerarem o termo como um *sinônimo da investigação qualitativa*, em que **o objetivo principal do investigador é a construção do conhecimento** e não a emissão de opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de

determinado estudo reside na capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão sobre o fenômeno em estudo (Idem).

A respeito da utilização de entrevistas, como instrumento de recolha de dados, importa fazer algumas observações. Segundo a perspectiva de Botelho (2002:392), nos estudos qualitativos adotam-se as entrevistas combinadas com a *observação*, como técnicas essenciais de recolha de dados, por permitirem contrastar descrições com fatos; sendo verdade que todas as outras são complementares, embora se possam associar, afirma aquela autora.

Essa tipologia de entrevista utilizada, tem um caráter intensivo e dispõe de questões previamente programadas a que os entrevistados podem responder livremente sem grandes condicionantes de tempo ou de tipo de resposta, permitindo, inclusive, o aprofundamento e enriquecimento da informação (Vargas, 2004:121).

Para além dessas técnicas de que se lançou mão, acresce-se que também foram obtidas informações utilizando-se, ainda, outras duas técnicas qualitativas, que são a *observação* e as *notas de campo* (Botelho, 2002:391), efetuadas *in loco* pela investigadora.

Acerca das *notas de campo*, informe-se que são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa, no decurso da recolha e que o faz refletir sobre os dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994:150). Assim sendo, visando a concretização dos objetivos já explicitados, a investigadora decidiu entrevistar os dois alunos e os quatro progenitores, assim como suas professoras. Posteriormente, foram feitas as caracterizações dos alunos, pais e professoras.

Relativamente aos pais, se procurou saber que nível académico têm, que profissões tinham no país de origem; que profissão exercem agora; de qual região geográfica do Brasil e de Cabo Verde são originários e outras informações pertinentes.

As escolas também foram caracterizadas detalhadamente, mas, com objetividade como se poderá ver, adiante, no ponto 4.2.2, item B, dedicado às caracterizações das professoras e escolas.

A escolha desse paradigma deveu-se ao fato de suas características ajustarem-se às especificidades desta investigação, que corporiza um *estudo de caso* e sua natureza descritiva, em que o investigador estuda de maneira mais ou menos aprofundada determinado aspecto de um problema, em não muito tempo (Bell, 1993), recolhendo dados a serem utilizados na análise de conteúdo pertinente, para se chegar à interpretação das informações obtidas, a fim de se descrever, então, exaustivamente, as situações emergidas.

Essa teórica chama a atenção para a fase após a recolha dos dados, em que se passa à análise e interpretação dos mesmos, como se afirmou, a fim de que tenham algum valor investigativo. Na análise, interpretação e apresentação dos dados, conforme recomenda a autora, houve a preocupação de não se ir além do que os resultados permitiram.

Esta investigação foi executada, conforme já se afirmou, tendo em perspectiva “o objetivo principal de construir conhecimento” (Bogdan & Biklen, 1994), e não o de dar opiniões sobre determinado contexto, opinam os autores assinalados, que sublinham, igualmente, que a utilidade desse tipo de estudo consiste na capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão, como também já se afirmou.

Assim sendo, com base, ainda naqueles autores, a investigadora foi movida pelo objetivo de melhor compreender o comportamento e experiência humanas (1994:83). (...) tendo procedido, tendo em vista as hipóteses teóricas definidas, onde o significado e o processo são considerados cruciais na compreensão do comportamento humano; tendo sido feita a análise do tipo indutivo, considerada a mais eficaz, a partir dos dados descritivos recolhidos.

Bogdan & Biklen (1994:17) referem que dentre as expressões associadas à investigação qualitativa constam o *estudo de caso*, que caracteriza o presente estudo e a respeito do qual serão apresentadas algumas definições.

Na perspectiva de Carmo & Malheiro (1998) o *estudo de caso* tem sido largamente usado em investigação em várias áreas do conhecimento, incluindo a Antropologia e Ciências da Educação, como é ilustrativo o presente trabalho.

Como definição, Bell (2004:23) destaca a de outros autores (citando Adelman *et al.*, 1977), que afirmam tratar-se de um “termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente *no estudo de um determinado caso*”.

A autora completa a definição, adicionando a propriedade de o *estudo de caso* ser especialmente indicado para investigadores isolados, uma vez que proporciona oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema, em pouco tempo.

Bell acrescenta, ainda, uma vantagem dos *estudos de caso*, sublinhando a opinião de Bassey (1981:24), segundo a qual esses modelos de estudo, se forem desenvolvidos de modo sistemático e crítico, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, servirem para o alargamento dos limites do conhecimento existente, podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional (*in* Bell, 2004).

Voltando a Carmo & Malheiro (1998:217) esses teóricos apresentam o *estudo de caso* como se tratando de (citando Yin, 1988) *uma abordagem empírica*, que investiga um fenómeno actual no seu contexto real (...)

Carmo & Malheiro (Idem) citam o resumo das características que Merriam (1988) traçou relativamente ao estudo de caso qualitativo, dando-o como:

- . Particular – porque focaliza uma determinada situação, acontecimento, programa, fenómeno;
- . Heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno em foco;
- . Indutivo – porque a maioria desses estudos têm como base o raciocínio indutivo;
 - . Holístico – porque têm em conta a realidade na sua globalidade, e
 - . Descritivo – porque o produto final é uma descrição bastante pormenorizada do fenómeno estudado.

Concluindo, são essas as definições do paradigma e metodologia adotados, de acordo com a visão de alguns especialistas internacionais nesse domínio. Os

enunciados relativamente a essas citadas definições não se esgotam aqui; entretanto, a investigadora acredita serem suficientes para a compreensão do modelo adotado, bem como das razões que impuseram a sua escolha.

4.2. Organização do estudo: Apresentação

O público-alvo deste estudo constitui-se de alunos brasileiros, que estudam no 4º e 6º anos do ensino básico em Cabo Verde. Esses alunos são filhos de mães brasileiras e pais cabo-verdianos, habitantes há alguns anos, em Cabo Verde.

Esses alunos encontram-se devidamente identificados em várias passagens desta investigação, além de poderem ser examinadas caracterizações a eles concernentes, situadas no ponto 4.2.2., item A, deste estudo. Com esta pesquisa desejou-se verificar a existência de dificuldades de natureza comunicacional ou no âmbito da aprendizagem da LP desses estudantes, devido ao fato de falarem PB, com pessoas de ambiente sócio-escolar diglósico, conforme já especificado.

Informa-se que recaiu sobre os dados recolhidos, referentes aos alunos, pais e professoras, pertinente análise de conteúdo, a qual fez emergirem categorias e subcategorias, que podem ser visualizadas nas grelhas resultantes da análise efetuada. As grelhas de conteúdo referidas podem ser encontradas no capítulo V, ponto B mais à frente.

4.2.1. Concepção

Este estudo foi concebido a partir de uma idéia vinda da parte da Coordenadora do Curso de Mestrado e acolhida pela mestranda, devido à pertinência do tema, que trata da integração lingüístico-comunicativa escolar dos filhos de brasileiros residentes no Arquipélago cabo-verdiano. Informe-se que a autora deste estudo é, também, brasileira.

Em seguida, partiu-se para a busca dos livros constantes da bibliografia recomendada pela orientadora da mestranda.

Após abundante leitura e em conformidade com as orientações metodológicas constantes nos livros consultados, construíram-se guiões de entrevistas, que foram gravadas: primeiramente, com os alunos, depois, com os pais deles e por fim, com as professoras. Efetuadas as transcrições e feitas as primeiras constatações, notou-se que era imprescindível conhecer as opiniões dos pais e professoras a respeito do bilingüismo cabo-verdiano.

Desta vez, considerou-se mais apropriado elaborar um questionário e aplicá-lo aos sujeitos visados. Respondidos os questionários, efetuou-se a competente transcrição, após o que passou-se à realização eminentemente escrita da pesquisa, alternando-a com consultas bibliográficas.

Como já se afirmou, o tema de que trata esta investigação é inédito.

4.2.2. Participantes

Quadro 1: Descrições relativas à estudante

ALUNA				
Nome	Idade	Escolaridade	Nome - Pai	Nome - Mãe
AC	11	6º ano	C	I

A aluna tem como avós maternos e paternos, cidadãos cabo-verdianos de São Nicolau e Santiago, respectivamente. Foi alfabetizada em Cabo Verde e não mostrou interesse em estudar a LCV na escola. Devido à situação familiar, no

concernente à aquisição de conhecimento da LCV, seguramente está em posição de vantagem.

Quadro 2: Descrições relativas ao estudante

ALUNO				
Nome	Idade	Escolaridade	Nome - Pai	Nome – Mãe
R	9	4º ano	Rg	S

O aluno tem como avós maternos e paternos, cidadãos brasileiros e cabo-verdianos, do estado do Pará e de Santiago, respectivamente. Foi alfabetizado no Brasil e mostrou interesse em aprender a LCV na escola. De acordo com o que se afirmou sobre a situação familiar, no concernente à aquisição de conhecimento da LCV, esse aluno encontra-se em posição de desvantagem.

Quadro 3: Identificações sobre os pais da aluna

PAIS MENINA			
Nome	Idade	Escolaridade	Nacionalidade
C - Pai	47	Doutorado	Cabo-verdiano
I - Mãe	43	Doutoranda	Brasileira

O pai da aluna é cabo-verdiano e doutor em Sociologia; a mãe é brasileira e doutoranda na área de Psicologia. O pai manifestou o desejo de que CV implemente a metodologia indicada para L2, relativamente ao ensino da língua portuguesa. Informou que gostaria que os filhos estudassem a LCV na escola. Devido à situação familiar, no concernente à aquisição de conhecimento da LCV, a aluna parece estar em posição de vantagem.

Quadro 4: Identificações sobre os pais do aluno

PAIS MENINO			
Nome	Idade	Escolaridade	Nacionalidade
Rg - Pai	37	Doutorando	Cabo-verdiano
S - Mãe	46	Equiv. Liceu	Brasileira

O pai do aluno é cabo-verdiano e doutorando em Políticas Públicas e informou que também apreciaria que seus filhos estudassem a LCV na escola; a mãe é brasileira e concluiu o equivalente ao Liceu. Em conformidade com o que se afirmou atrás, o aluno, efetivamente, exibe sensivelmente menos conhecimento da LCV, pois não a fala, embora a compreenda.

Quadro 5: Informações pessoais referentes às professoras

PROFESSORAS				
Nome	Idade	Escolaridade	Nacionalidade	Escola
Es - aluno	36	Equiv.Liceu	Cabo-verdiana	Lavadouro
CQ - aluna	27	Liceu	Cabo-verdiana	Turminha

Ambas professoras concluíram o Liceu (ou o equivalente) e conforme determina a lei, fizeram o Curso de Preparação para o Ensino Básico.

A. Caracterizações: alunos e os pais

- **O aluno R e pais**

O aluno R é brasileiro, tem 9 anos, cursa o 4º ano do Ensino Básico Integrado, na escola pública do Lavadouro, tem mãe brasileira (S) e pai cabo-verdiano (Rg) e está em Cabo Verde desde 1998. Tem um irmão de 8 anos, também estudando na mesma escola, a qual encontra-se já caracterizada, em local juntamente com a professora do aluno.

A mãe (S) é brasileira, tem 46 anos, possui dois cursos médios (Normal e Enfermagem), exercia o magistério no Brasil e atualmente não trabalha.

O pai (Rg) é cabo-verdiano, tem 37 anos, é doutorando em Políticas Públicas, como já se sabe, foi professor de História no Ensino Secundário. É Secretário de uma das Comissões Instaladoras de um dos Municípios de Cabo Verde.

- **A aluna AC e pais**

A aluna AC é brasileira, tem 11 anos, cursa o 6º ano do Ensino Básico Integrado. Tem mãe brasileira (I), pai cabo-verdiano (C) e está em Cabo Verde desde 1996 (veio do Brasil com poucos meses, apenas). Tem um irmão de sete anos, também estudando na mesma escola, a qual será caracterizada também em momento apropriado.

A mãe (I) é brasileira, filha de cabo-verdianos, tem 43 anos, é Mestre em Psicologia, exercia sua profissão (psicóloga) no Brasil e é professora em instituições de ensino superior do país, além de bancária.

O pai (C) é cabo-verdiano, tem 47 anos, é Doutor em Sociologia, foi professor universitário. É um dos dirigentes de umas das universidades nacionais.

B. Caracterizações: professoras e escolas

- **A professora do aluno R e escola**

A professora (Es) é cabo-verdiana, tem 36 anos, cursou o 2º ano do Curso Complementar, fez os três anos do Curso de Preparação para o Ensino Básico, no Instituto Pedagógico. Leciona todas as disciplinas do 4º ano, que são: Português, Matemática, Ciências e Expressões: Plástica, Musical e Ginástica.

Exerce o magistério há 14 anos, oito dos quais na Escola do Lavadouro. Participa em seminários e encontros sobre educação. Lê eventualmente, manuais e outras publicações pedagógicas, bem como; *Pró-Crescer*; *Continuar Cabral*; *Educação para a cidadania*; *Educação para a saúde*; *Desenvolvimento pessoal e social*; etc.

- **A escola pública do Lavadouro**

A Escola pública do Lavadouro funciona em três edifícios paralelos, sendo um composto por dois pavimentos. Está situada no Plateau, na capital do país e é dirigida por um Gestor, um Vice Gestor e dispõe de uma Secretária.

Conta com os serviços de um guarda noturno. Frequentada por 769 alunos, divididos em 22 turmas, sob a responsabilidade de um total de 22 professores. Há uma sala com 10 computadores, uma Biblioteca e uma cozinha.

Em ocasiões festivas, os alunos apresentam peças de teatro e outras atividades em CCV, em cumprimento a determinações governamentais para o setor educativo.

- **A professora da aluna AC e escola**

A professora CQ é cabo-verdiana, tem 27 anos, cursou o 10º ano do Liceu, fez os três anos do Curso de Preparação para o magistério no ensino básico, no Instituto Pedagógico da Praia.

Leciona Português e Expressões Musical e Plástica, no Colégio A Turminha, onde trabalha há sete anos. Participa em encontros, seminários e lê publicações pedagógicas, tais como; *Pais brilhantes, Professores fascinantes (Augusto Cury); Como gerir com eficácia; Educar para o optimismo, etc.*

- **A escola particular A Turminha**

O Colégio A Turminha, de regime privado, tem um Gestor, uma Vice-Gestora e uma Diretora Administrativa. Funciona num prédio arrendado de dois andares, possui 206 crianças, distribuídas em 06 salas para 9 professores, 8 monitoras e 2 secretárias.

Dispõe de 9 computadores e as disciplinas são ministradas por diferentes professores. Há professor de apoio e aulas de Educação Física. Não possui Biblioteca.

Durante as aulas de Música são trabalhadas, em língua crioula, letras e melodias de canções regionais e nacionais, em cumprimento a determinações governamentais para o setor da educação.

4.3. Recolha de dados: primeiras constatações

Após acolher sugestão vinda da parte da Coordenadora do Mestrado, a autora deste estudo passou a efetuar visitas à escola (Particular) visada, situada num dos bairros da Praia, ao mesmo tempo em que fazia contatos com os quatro alunos do Ensino Básico, escolhidos aleatoriamente, com quem se pensou, *inicialmente*, realizar o trabalho de pesquisa ora concluído.

De maneira que foram elaborados guiões de entrevistas destinados aos alunos, aos pais e professores. Gravaram-se as entrevistas com os alunos, seus pais e a professoras, em dias diferentes, evidentemente e se fez a correspondente transcrição. Nesse ponto, a orientadora e a coordenadora perceberam que o tempo reservado para a elaboração da tese, não era suficiente para a realização de todos os procedimentos que se sabiam necessários para o cumprimento da investigação projetada. Optou-se, então, por reduzir o número de alunos para dois (*uma menina e um menino*) e introduzir uma escola pública, (a escola do Lavadouro, do menino) para que se pudessem obter dados mais próximos da realidade escolar cabo-verdiana, tendo sempre em vista as características especiais do público a investigar, isto é, falantes do PB em ambiente socio-escolar em que se falava o crioulo e se estudava utilizando o PE. .

Assim, foram feitas entrevistas com o menino, seus pais e sua professora, em dias diferentes, também porque era necessário utilizar somente os tempos disponíveis tanto dos alunos quanto das professoras.

A investigadora, nesse tempo, realizou observações de campo, que permitiram constatar que os alunos visados brincavam e comunicavam-se com os coleguinhas, em crioulo. E as professoras confirmaram que era sempre assim, que eles conseguiam se entender no recreio ou em sala de aula, em crioulo. Mas, o menino não falava a LCV, informou a professora

À medida que o trabalho evoluía a investigadora e sua orientadora perceberam a necessidade de se conhecer o que pensavam os pais e as professoras, a respeito do bilingüismo atribuído a Cabo Verde.

Em consequência foram elaborados questionários sobre essa questão, destinados àqueles sujeitos. Aplicou-se primeiro aos pais do aluno, na casa deste; usou-se e-mail, para os pais da aluna e, por último, às professoras aplicou-se o questionário na escola onde cada uma trabalhava.

Os dados foram recolhidos no espaço entre novembro de 2006 e fevereiro de 2008, após muitos contatos pessoais entre a investigadora e os participantes do estudo, com exceção dos pais, que foram abordados duas vezes, em seus locais de trabalho (os pais da aluna) e em suas residências (os pais do aluno) e algumas informações complementares foram colhidas através de anotações de campo.

Conclusão

Após intenso trabalho relativo à preparação e realização tanto das entrevistas quanto do questionário, passou-se à elaboração dos textos em resposta às questões que motivaram o trabalho.

O contatos freqüentes mantidos com os alunos, pais e professoras, permitiram fazerem-se algumas inferências, uma delas concernente à questão da existência ou não do bilingüismo em Cabo Verde. Soube-se que este não é um tema muito simples de entender, a julgar pelas respostas de alguns participantes, conforme se poderá observar na parte dedicada à análise de conteúdo relativa às grelhas de análise sobre bilingüismo e diglossia.

Capítulo V – Metodologia e procedimentos de análise adotados

Introdução

Neste capítulo poderá ser vista a interpretação dos dados colhidos, feita através de técnicas de análise de conteúdo, que possibilitaram a construção de grelhas de onde emergiram categorias e subcategorias a partir das representações que o público pesquisado tinha, a respeito das questões propostas a ele. Igualmente poderá ser lida a apresentação dos resultados assim como a descrição e redução da informação e mais adiante, poderão também ser vistas as grelhas de análise de conteúdo já referidas, contendo as categorias e subcategorias mencionadas.

5.1. A interpretação dos dados

Como se sabe, *é característico deste tipo de investigação qualitativa, que algumas constatações sejam feitas à medida em que decorre o estudo.* Assim se passou com este trabalho, que desde o momento em que foram realizadas as entrevistas e depois, quando se aplicou o questionário, a investigadora pôde fazer algumas inferências que vieram atuar como acréscimo à análise conclusiva que ora tem lugar.

Por outro lado, as questões preparadas para a entrevista destinada aos alunos (ver anexo II) tinham o objetivo principal de saber como ocorria a comunicação oral desses pequenos estudantes em contexto escolar, sobretudo, incluindo, também, os ambientes familiar e social.

O conjunto das informações obtidas através da aplicação de técnicas metodológicas já definidas no capítulo precedente possibilitaram construir as características próprias do perfil lingüístico-comunicativo dos alunos-alvo deste estudo, dando origem à interpretação efetuada e que se apresenta a seguir.

Com referência à aluna, denominada AC, deduz-se que *comunica-se* bem na maior parte do tempo, *em português*, porque na sua escola o uso do crioulo é totalmente desestimulado, e em casa, todos usam o português e *esporadicamente* é que ela usa o crioulo (às vezes com a empregada e com a

avó paterna, que, entretanto, esforça-se para falar com a neta em português). Todavia, a aluna é capaz de cantar e copiar músicas tradicionais do país, em crioulo, segundo informou sua professora, denominada CQ (ver anexo IV). É capaz de comunicar-se com os coleguinhas, nas brincadeiras, em crioulo, o que pôde ser presenciado pela investigadora. A aluna nasceu no Brasil, em 1996 e veio com poucos meses para Cabo Verde, tem avós cabo-verdianos, de ambos os progenitores, porém, os do lado materno partiram para o Brasil há muitos anos, onde tiveram filhos que viveram sempre lá, inclusive a mãe da estudante, que veio para Cabo-Verde para se casar. A mãe compreende o crioulo e o fala razoavelmente, porém, considera-se diglósica (ver Anexo V).

Questionada se gostaria de aprender o crioulo, a aluna mostrou-se pouco interessada, por considerá-lo “difícil”. Ilustre-se que a mãe da aluna AC comentou com esta investigadora que a filha *certamente pensa em português*, pois, certo dia AC havia comentado com a mãe, que sempre que um determinado professor dava explicações em crioulo, durante a aula, ela tinha que “fazer atenção para entender o que ele estava dizendo”. E esse é um detalhe sem dúvida bastante revelador, a respeito do nível de compreensão que a aluna AC tem, com relação ao português e ao crioulo.

AC foi alfabetizada em Cabo Verde, e tem um irmão de 7 anos, que estuda na mesma escola que ela.

Com relação ao aluno denominado R, sabe-se que ele se *comunica quase que exclusivamente em português*, pois não aprendeu, ainda, o crioulo, embora em brincadeiras com os colegas entenda o que dizem, sendo este fato verdadeiro, presenciado pela investigadora, que inclusive, assistiu ao aluno atender ordens dadas em crioulo, por sua professora, tendo o estudante demonstrado perfeito entendimento ao que a professora dizia. Os colegas às vezes usam o crioulo com ele, que lhes responde, invariavelmente, em PB. *Sua alfabetização foi feita no Brasil, de onde veio quando tinha 4 anos. Em casa fala-se predominantemente a variante americana do português.* Os avós são brasileiros, do lado materno e cabo-verdianos, do lado paterno. A professora referiu-se a uma visita feita aos estúdios de uma rádio nacional, em que alguns alunos leram, diante do microfone,

breves frases, cada uma, em crioulo. Unicamente o aluno visado não conseguiu ler nenhuma frase, somente por estar em crioulo. A mãe do aluno é brasileira, entende o crioulo, porém, não o fala (ver Anexo IV).

Questionado se gostaria de aprender o crioulo, o estudante respondeu que sim, com firmeza, dizendo que era “a língua que os cabo-verdianos mais falam, até mais que o português” (ver anexo IV).

Está claro que esse aluno, sem dúvida, *pensa exclusivamente em português*, embora entenda o crioulo, ainda que não o fale.

O aluno tem um irmão de 8 anos, estudando também, na mesma escola.

Como se pode concluir, é compreensível que a aluna AC obviamente tenha maior facilidade com o crioulo do que o aluno R; entretanto, o português ensinado na escola é o europeu, enquanto, o falado em ambiente familiar de ambas as crianças é o americano, o que certamente causa dificuldades no âmbito da aprendizagem dessas crianças, sem, contudo causar-lhes reprovações, como facilmente se pode comprovar.

Falando-se especialmente do menino, se ele viesse a aprender o crioulo, efetivamente, esse fato seria imensamente positivo, no sentido de que o faria sentir-se como *pertença* do grupo estudantil do qual faz parte, embora as interações mantidas entre ele e os colegas, atualmente, possam ser consideradas satisfatórias. Deve-se reconhecer, contudo, que, com o tempo poderá desenvolver desejável competência comunicativa em crioulo. Diante do exposto, é inegável que as duas crianças são diglóssicas.

A interpretação das informações coletadas foi efetuada com base sobretudo nos conteúdos explicitados nos quadros que se apresentam no item B, onde se localizam as grelhas de análise de conteúdo, onde se podem visualizar as categorias e subcategorias emergidas.

5.1.1. Técnica de análise adotada: Análise de conteúdo

Primeiramente, a fim de se compreender em que consiste a análise de conteúdo, apresentam-se algumas definições desse conceito, segundo a visão de alguns

autores. Assim sendo, Bardin (2004:31), destaca a definição de Berelson, de há vinte anos atrás, e que distingue a análise de conteúdo como a “ técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Ainda, Bardin (2004:73) esclarece que, através dessa técnica, é possível levar a cabo, num texto, por enumeração temática, o levantamento de atitudes psicológicas representadas pelas qualidades, aptidões (...) que o investigador deve atualizar ou afastar, de modo a poder chegar aos fins estabelecidos.

Contam-se, assim, em cada unidade de codificação, como por exemplo, nas frases integrantes dos quadros contendo as categorias e subcategorias emergidas, as opiniões dos sujeitos consultados.

Desse modo, reagrupando-se as diferentes atitudes em grandes categorias (...) pode-se estabelecer um quadro representativo dos temas acerca dos quais se desejou saber a opinião dos sujeitos participantes (idem).

Para a compreensão do termo atitude Maia, (2002:31) destaca a ambiguidade desse conceito, asseverando, entretanto, que atitude é o que predispõe o indivíduo a reagir preferencialmente em relação a um objeto ou a uma situação.

Outra definição é a de Buarque de Holanda Ferreira (1977: 47), para quem atitude pode ser compreendida, também, na acepção de postura.

Com relação ao paradigma adotado, e de acordo Bogdan & Biklen (1994:84), a análise de conteúdo mencionada foi sendo feita, a partir do momento em que se ia desenvolvendo a investigação, embora tenha ocorrido só no final, a análise mais sistemática.

Bardin refere ainda, um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (2004).

Essa autora (2004:34) sublinha que o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir conhecimento sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio.

Em sintonia com o parecer daquela autora, Botelho (2002:291-292) refere que as análises finais dizem respeito à verificação de inferências feitas, à recolha de informações relevantes, e ainda à coordenação dos resultados, em ligação com as categorias mais gerais. Essa autora informa, também, que cabe ao investigador examinar os dados, visando extrair significados bem como descobrir relações.

Por sua vez, Galisson e Coste (1983) a definem como a análise descritiva de uma mensagem a partir de um inventário dos elementos significativos dessa mensagem ordenados por classes, que no presente trabalho denominam-se categorias e subcategorias, tendo sido estas definidas *a posteriori*, significando esse detalhe, de acordo com Carmo & Malheiro (1998:256) que as categorias referidas são elaboradas ou construídas, “após sucessivas leituras do texto e tendo em atenção os objetivos da investigação (...) (as categorias) não devem ser numerosas, nem demasiadamente pormenorizadas ou, pelo contrário, serem em número insuficiente e demasiadamente englobantes e, de fronteiras imprecisas”.

Como instrumento de pesquisa de informações, foram realizadas entrevistas com as crianças, pais, professores e encarregados de educação, a fim de se conhecer a opinião desses sujeitos sobre o uso do Crioulo, da LP e da cultura cabo-verdiana em geral, bem como detalhes sobre a vida desses envolvidos, relativamente às temáticas propostas.

Assim, foram construídos guiões de entrevista para esses destinatários já explicitados, ou seja, os dois alunos do ensino básico (um menino e uma menina), estudantes de uma escola pública e outra particular; para os pais (coincidentemente, duas mães brasileiras e dois pais cabo-verdianos) e os professores (um para cada aluno).

Esclarece-se que se utilizaram também, informações variadas, resultantes de *anotações de campo* e da *observação participante*, envolvendo todos os intervenientes, em contextos escolar e familiar, constituindo aquelas estratégias, juntamente com a entrevista atrás referida, técnicas complementares de recolha de dados, próprias das investigações qualitativas, conforme Botelho (2002:391)

Com base nas transcrições gráficas decorrentes das entrevistas, realizou-se a análise de conteúdo, a partir do discurso individual mantido pelos sujeitos participantes já referidos, e que deu origem à elaboração de grelhas, onde foram construídas categorias e subcategorias, criadas *a posteriori* - como já se afirmou e definiu - a partir dos temas emergentes das respostas dadas aos temas, e que possibilitaram a análise de conteúdo que a seguir se apresenta.

Impõe-se, ainda, neste ponto, um importante esclarecimento concernente ao bilingüismo e à diglossia atribuídos a Cabo Verde.

Quando estavam sendo finalizadas as análises das entrevistas realizadas, percebeu-se que fazia falta conhecer as posições dos pais e professoras acerca dessas questões tão fundamentais em Cabo Verde. Porque não se sabia, com exatidão, qual o pensamento desses sujeitos sobre aqueles temas.

Como não havia mais tempo de esquematizar e marcar entrevistas, decidiu-se, então, inquirir os participantes, através de um questionário, com perguntas abertas, ao qual o público especificado responderia e cujas respostas tornariam evidentes a posição de cada um, sobre o assunto.

Pensou-se que era melhor não incluir os alunos-alvo nesse inquérito, por não se considerar o envolvimento deles, desta vez, nem pertinente, nem adequado, tendo em conta a complexidade dos temas a explorar.

Assim, aplicado o questionário e obtidas as respostas dos progenitores e professoras, passou-se à conseqüente análise de conteúdo, seguindo a mesma metodologia antes utilizada relativamente às entrevistas.

Desse modo, a análise de conteúdo sobre o bilingüismo e a diglossia é apresentada logo a seguir às outras já referidas.

As transcrições gráficas pertinentes poderão ser visualizadas no espaço dedicado aos anexos.

5.1.2. Apresentação de resultados

Os resultados deste estudo de natureza empírica, como já se afirmou, indicam que os objetivos e questões investigativas que deram origem a esta pesquisa e que constituem o ponto 2, assinalado no índice deste trabalho, encontram-se devidamente respondidos, como se pode verificar, através da leitura dos textos que compõem esta investigação, especialmente o ponto 5.1. (interpretação dos dados) e as conclusões.

A. Descrição e redução da informação.

Esta investigação dedicou-se a pesquisar a competência lingüística de duas crianças brasileiras estudantes do Ensino Básico Integrado em duas escolas (uma pública e outra particular), situadas na capital cabo-verdiana. Trata-se, como já foi clarificado, de uma pesquisa inédita, cujos resultados respondem plenamente às questões que determinaram sua realização. Até mesmo à que se refere à *construção de conhecimento, que é o objetivo principal do investigador* (Bogdan & Biklen, 1994:67).

B. Grelhas de análise de conteúdo - categorias e subcategorias

Quadro 6: Categorias e subcategorias para análise de conteúdo das entrevistas com os alunos

	Sub-Categorias	Respostas	Frequências
Categoria 1 Atitude perante o Crioulo	1.1 Domínio do Crioulo (compreensão oral)	Aluno R: compreende, mas, não o fala Aluna AC: compreende e o fala	100%
	1.2 Domínio do Crioulo (expressão oral)	Aluno R: não fala o Crioulo Aluna AC: compreende e o fala	50%
	1.3 Situações em que falam o Crioulo	Aluno R: nunca Aluna AC: em casa, brincadeiras com colegas	50%
	1.4 Pessoas com quem falam o Crioulo	Aluno R: ninguém Aluna AC: empregadas	50%
	1.5 Facilidade em aprender o Crioulo	Ambos consideram difícil de aprender o Crioulo	100%
	1.6 Gosto pela língua crioula	Ambos preferem a língua portuguesa	100%
	1.7 Interesse em estudar o Crioulo na escola	Aluno R: gostaria Aluna AC: gostaria, mas acha o Crioulo difícil de aprender	100%
Categoria 2 Atitude perante o Português	2.1 Domínio do Português (compreensão oral)	Ambos têm boa compreensão	100%
	2.2 Domínio do Português (expressão oral)	Ambos têm boa expressão oral	100%
	2.3 Situações em que falam o Português	Ambos o falam em casa, na rua, na escola	100%
	2.4 Pessoas com quem falam o Português	Ambos o falam com a família, na escola, sempre	100%
	2.5 Facilidade em aprender o Português	Ambos têm facilidade para o aprender	100%
	2.6 Gosto pela língua portuguesa	Ambos gostam da língua portuguesa	100%
	2.7 Interesse em estudar o Português	Ambos consideram importante estudar o Português	100%
	2.8 Contacto com o Brasil (frequente, ocasional, raro)	Ambos têm contacto frequente com o Brasil	100%
Categoria 3 Contexto escolar	3.1 O que mais gosta na escola	Ambos gostam de aprender coisas novas	100%
	3.2 O que menos gosta na escola	Ambos dizem não gostar de “guerra”	100%
	3.3 Onde foi alfabetizado(a)	Aluno R: no Brasil Aluna AC: em Cabo Verde	50%

Quadro 7: Categorias e subcategorias para análise de conteúdo das entrevistas com os pais

	Sub-Categorias	Respostas	Frequências
Categoria 1 Atitude perante Cabo Verde	1.1. Motivos da vinda a Cabo Verde (Só para mães)	Ambas tiveram motivação sentimental	100%
	1.2. Primeiras impressões de Cabo Verde (Só para mães)	As primeiras impressões foram negativas para ambas	100%
	1.3. Aspectos positivos de em Cabo Verde?	Mãe de R: praias, montanhas, clima Mãe de AC: tranquilidade, facilidade das deslocações	50%
	1.4. Aspectos negativos de Cabo Verde?	Mãe de R: das casas mal acabadas, ruas feito labirintos, pobreza Mãe de AC: das carências, sujeira nas ruas, falta de luz, saneamento, lazer	50%
	1.5. Representações acerca do povo cabo-verdiano? (Só para mães)	Mãe de R: povo simpático, mas, fechado Mãe de AC: empenhado em melhorar qualidade de vida mas, deve lembrar-se de valores como família e solidariedade	50%
	1.6. Impressões ao regressar a Cabo Verde (Só para pais)	Pai de R: de início confortado, depois, estranho. Não conhece lugares, não acha emprego logo Pai de AC: notou mudanças velozes no aspecto da cidade e teve problema de reintegração	50%
Categoria 2 Atitude perante o CCV	2.1. Domínio do CCV – compreensão oral - (só para mães)	Mãe de R: entende-o Mãe de AC: entende-o bem (pais cabo-verdianos)	100%
	2.2. Domínio do CCV - Falado (Só para mães)	Mãe de R: não o fala Mãe de AC: fala normalmente	50%
	2.3. Situações em que fala o CCV	Mãe de R: não o fala Mãe de AC: com empregadas, rua	50%
	2.4. Gosto pelos filhos estudarem o CCV	Ambas consideram dispensável que os filhos estudem o CCV	100%
	2.5. Competência dos filhos em comunicação oral em CCV	Ambas acham boa a competência comunicativa oral dos filhos	100%
Categoria 3 Atitude perante o Português	3.1. Gosto pelo Português	Ambas gostam do Português	100%
	3.2. Gosto pelo uso do Português pelos filhos	Ambas apreciam que os filhos utilizem o Português	100%

Quadro 8: Categorias e subcategorias para análise de conteúdo das entrevistas com os professores

	Sub-Categorias	Respostas	Frequências
Categoria 1 Atitude perante o Português (variante americana)	1.1 Reação quando o aluno se expressa oralmente em português do Brasil	Ambas reagem normalmente, com naturalidade	100%
	1.2 Reação quando o aluno se expressa por escrito em português do Brasil	Ambas corrigem o aluno, chamando-lhe a atenção para a diferença de grafia	100%
Categoria 2 Competência dos alunos brasileiros em CCV	2.1 Competência comunicativa em CCV (expressão oral)	Profª de R: o aluno não fala o CCV Profª AC: a aluna fala –o com colegas e durante a aula de Música	50%
	2.2 Competência comunicativa em CCV (expressão escrita)	Profª de R: o aluno não escreve em CCV Profª AC: a aluna escreve-o quando em aula de Música	50%

Análise de conteúdo sobre bilingüismo e diglossia

Quadro 9: Categorias e subcategorias para análise de conteúdo referente ao questionário sobre bilingüismo e diglossia respondido pelos progenitores

	Sub-Categorias	Respostas	Freqüências
Categoria 1 Atitude perante o bilingüismo	1.1 Opinião sobre o bilingüismo cabo-verdiano	Pai de AC: Existe apenas entre escolarizados e nalgumas famílias Pai de R: É um grande ganho para o povo cabo-verdiano Mãe de AC: A maioria não é bilíngüe. A maioria fala o CCV mas não o escreve Mãe de R: Em Cabo Verde fala-se o CCV. O Português é utilizado em situações pontuais	50%
	1.2 Competência em Português e CCV	Pai de AC: Para mim, são línguas veiculares de uso quotidiano Pai de R: Sim Mãe de AC: Utilizo um ou outro idioma. No trabalho, lazer, (e uso ambas as línguas nas expressões) oral ou escrita Mãe de R: Não. Só falo Português	75%
	1.3 Ocorrência de interferências Português/ CCV	Pai de AC: Sim, mais apenas em situações de trocas lingüísticas Pai de R: não há interferências Mãe de AC: Sim, quando falo ou escrevo CCV, sai sempre uma palavra em Português Mãe de R: Às vezes o CCV interfere no meu Português, porém é raro	75%
Categoria 2 Atitude perante a diglossia	2.1. Opinião sobre a diglossia em Cabo Verde	Pai de AC: Penso que sim, porque a LM e veicular é o cabo-verdiano e a língua de ensino e comunicações oficiais é o Português. A língua ensinada como LM não o é. Pai de R: Em Cabo Verde existe uma situação de diglossia, pois o Português é dominante, oficial e obrigatório Mãe de AC: O contacto com o Português para os cabo-verdianos dá-se quando vão à escola. Têm que aprender uma língua que não é a sua. Daí as dificuldades de aprendizagem de muitos. Os professores não dominam o Português, dão explicações em CCV, daí a diglossia Mãe de R: Sim, acho que pode existir diglossia em Cabo Verde	100%
	2.2. Parecer sobre a prevalência do bilingüismo sobre a diglossia no futuro	Pai de AC: Num futuro longínquo (a longo prazo quando o Português for ensinado como L2 ou o cabo-verdiano for utilizado como língua de ensino ou como suporte ao ensino do Português Pai de R: Sim, num futuro próximo Mãe de AC: Sim, num futuro longínquo Mãe de R: Sim, mais num futuro	75%
	2.3. Acreditam-se bilíngües ou diglóssicos? (Pais e Mães)	Pai de AC: Bilíngüe Pai de R: Bilíngüe Mãe de AC: Creio que sou diglóssica Mãe de R: Só falo Português	50%
	2.4. Opinião sobre o estatuto lingüístico dos filhos	Pai de AC: Bilíngües Pai de R: Bilíngües Mãe de AC: diglóssicos Mãe de R: diglóssicos	50%

Quadro 10: Categorias e subcategorias para análise de conteúdo referente ao questionário sobre bilingüismo e diglossia respondido pelas professoras

	Sub-Categorias	Respostas	Freqüências
Categoria 1 Atitude perante o bilingüismo	1.1 Opinião sobre o bilingüismo cabo-verdiano	Professora de AC: O cabo-verdiano não é bilíngüe Professora de R: Acho que é falso (não existe)	100%
	1.2 Competente tanto em Português quanto em CCV	Professora de AC: Sim Professora de R: Sim, dependendo da ocasião	100%
	1.3 Ocorrência de interferências do Português sobre o CCV ou o contrário	Professora de AC: Não sinto interferência mas se ocorrer é do CCV para o Português Professora de R: Ocorrem interferências	50%
Categoria 2 Atitude perante a diglossia	2.1 Opinião sobre a diglossia existente em Cabo Verde?	Professora de AC: Concordo que há porque o Português é só para as escolas e serviços públicos e o CCV é a língua de comunicação na comunidade e na família Professora de R: Sim, porque em Cabo Verde falam Português em algumas ocasiões	100%
	2.2. Parecer sobre a prevalência do bilingüismo sobre a diglossia no futuro	Professora de AC: Num futuro longínquo Professora de R: Sim, num futuro longínquo	100%
	2.3 Opinião a respeito de seu próprio estatuto lingüístico	Professora de AC: Bilíngüe Professora de R: Diglósica	50%

5.2. Algumas conclusões do estudo

Uma primeira conclusão diz respeito aos pais e aos próprios alunos que participaram deste estudo. O tema proposto era estudar ou não a LCV na escola. Quando se questionou àqueles se era importante que seus filhos estudassem a LM dos cabo-verdianos nas escolas, ou seja, institucionalmente, a resposta foi afirmativa por parte dos pais, e negativa por parte das mães, que não consideraram fundamental que seus filhos aprofundassem os conhecimentos do Crioulo, mas, sim, do Português, pelo qual mostraram clara preferência.

Assim sendo, as mães dos alunos envolvidos neste trabalho, coincidentemente, não fazem questão de que seus filhos aprendam a LCV na escola, ao lado do português e outros idiomas, preferindo que os filhos aprendam aqueles últimos além do idioma de Camões (ver anexo IV).

Porém, outras questões afloraram, relativamente a vários aspectos, sobre os quais se tecerão breves considerações a seguir.

Ratifique-se que todos os objetivos e questões investigativas (ponto 2 da página do Índice) que motivaram este estudo, foram devidamente respondidos, como se poderá comprovar, fazendo-se atenta leitura aos diversos textos dos pontos que integram esta dissertação.

Com relação às crianças e tendo por base os estudos, inclusivamente exploratórios, o fato de o menino, em especial, não dominar, a nível oral, o Crioulo, não o prejudica em seu processo de aprendizagem, pois sabe-se que nunca foi reprovado até ao momento, e dá mostras de compreender quando a professora ministra alguma explicação em LCV. O mesmo sucede à aluna.

Igualmente, a alegada falta de domínio da LCV também não impede o entrosamento dessas crianças com os colegas, apesar de comunicarem-se sempre, em Português, no caso do menino, e às vezes em Crioulo, no caso da menina.

Outra constatação emergente refere-se ao uso do PB, por parte dos alunos, em contexto escolar. Verifica-se que tanto as produções orais quanto gráficas, que estiverem claramente em desacordo com a norma padrão do PE, ganham conceito de errado e têm o tratamento pedagógico conveniente (ver anexo IV).

Terceira Parte

Conclusão

Conclusão

Pode-se afirmar que o resultado desta investigação aponta nalgumas direções.

A primeira delas diz respeito aos alunos-alvo e aos objetivos e questões investigativas que nortearam este estudo. Após todas as ações desencadeadas, tendo em vista responder aos pressupostos aludidos e com base no quadro teórico elaborado, será possível responder de maneira simples e direta às perguntas já conhecidas.

De maneira que, do ponto de vista sociolingüístico observa-se que os alunos (especialmente o menino) estariam melhor **integrados** caso dominassem a língua nacional dos vabo-verdianos, o Crioulo; embora tal desconhecimento não possa ser indicado como causa do insucesso escolar deles, como já se soube.

Nota-se, igualmente, que a interação social, sobretudo do aluno, dá-se de modo que se pode considerá-la sem muitos problemas; embora, insiste-se, se reconheça a importância que constitui o domínio da língua de socialização, isto é, aquela utilizada pelos indivíduos em sociedade, em situações informais. Porque, de acordo com o que se viu na Fundamentação Teórica deste trabalho, no Capítulo III, não basta que as pessoas se sintam integradas na sociedade, mas, é necessário que sejam aceites pelo grupo receptor, que deverá agir de modo a que essas pessoas sintam-se pertencentes (**pertença**) a esse mesmo grupo.

Destaque-se que, segundo a ótica sociológica, a esses alunos ocorre a forma mais suave de *aculturação*, que é a *inserção*, sendo aquela em que os indivíduos fazem parte de dois mundos culturais e assim, conseguem conviver harmoniosamente numa situação classificada como *intercultural* (cf Maia, 2002).

Outro fato que chama à atenção diz respeito à resistência que algumas pessoas situadas nas camadas mais letradas da população demonstram, com relação à utilização da LCV, o que certamente poderá contribuir para que o projeto tendente à sua oficialização, em paridade com a LP, possa ser adiado para um futuro não muito próximo; embora essa não seja a visão de Manuel Veiga, que, otimista, escreveu: *tudo leva a crer que o estatuto da língua oficial (ao lado do português),*

não sendo possível que seja uma conquista deste final de século, sê-lo-á, certamente, no decorrer do século XXI (1995:25).

Capítulo VI - Conclusões e reflexões finais

Acima fez-se menção às constatações alcançadas, através do uso de técnicas próprias do paradigma qualitativo utilizado. A prática da observação, uma das técnicas aplicadas, permitiu que se fossem fazendo constatações (inferências), à medida que se desenvolvia a pesquisa.

Algumas dessas constatações encontram-se já alinhadas nos pontos precedentes.

Contudo, refira-se, neste espaço, à maneira equivocada da escola particular (onde estuda a menina) lidar com o Crioulo, proibindo as crianças de o utilizarem, em qualquer dos espaços pertencentes à escola, incluindo as salas de aula. A medida é equivocada porque vai de encontro ao que os especialistas em pedagogia reconhecem, que é a conveniência de os alunos usarem sua LM quando em situação de aprendizagem, devido aos bons resultados escolares produzidos por essa iniciativa (leia-se, a propósito, a experiência educativa das Seicheles, no ponto 2.5., nesta dissertação).

Por outro lado, em respeito à diversidade lingüística e cultural que representam esses alunos brasileiros nas escolas cabo-verdianas, a variante do português que falam e escrevem não deveria sofrer correção, por parte dos professores. Esses, deveriam dispor de informação que lhes permitissem distinguir nesses alunos, o que são características próprias de uma correta apropriação da variante de referência do PB, “tão legítimas e respeitáveis como as manifestações do padrão PE”. Essa seria a atitude pedagógica aceitável a adotar, com relação a esses alunos (Leiria et al., 2005:9). Na ótica da mestranda, esse é um tema apropriado para reflexão.

6.1. Limitações do estudo e algumas sugestões

A investigação foi executada tendo em vista pesquisar o desempenho lingüístico-comunicativo e a integração social dos filhos de brasileiros, que freqüentam o nível de Ensino Básico em escolas cabo-verdianas. As questões despertadas pelo tema e que foram traçadas inicialmente, acham-se agora respondidas e podem ser lidas em diferentes pontos desta pesquisa, sobretudo na Terceira Parte. Todavia, reconhece-se a limitação que representou o diminuto público investigado. Efetivamente, poder-se-ia alargar a pesquisa, incluindo, por exemplo, outros estudantes brasileiros, filhos de casais formados por indivíduos unicamente brasileiros, estudando em outros níveis de ensino, habitando em outras ilhas de Cabo Verde. Talvez seja um trabalho para se cogitar fazê-lo futuramente.

Com respeito às sugestões acima (escritas no plural), em verdade, pensa-se dispor deste espaço para apresentar *uma* sugestão apenas, e que tem a ver com o ensino da LCV, no futuro. Acredita-se ser de capital importância que se divulguem, sobretudo nos meios escolares, notícias recentes sobre o ALUPEC, além de se proceder a sua intensa divulgação entre o pessoal docente, a fim de que a educação bilíngüe, nos moldes desejados, possa ser uma realidade, em breve; pois, é do conhecimento de todos que *grande parte dos professores em Cabo Verde não conhece o alfabeto para a escrita da língua cabo-verdiana* (Delgado, 2008:184).

Bibliografia

Abrahão, Maria Helena Vieira (Org.) (2004). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*, Campinas-São Paulo: Pontes Editores.

Almeida Filho, José Carlos Paes de (2007). *Linguística aplicada – ensino de línguas & comunicação*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores e Artelíngua.

Amor, Emília (2001). *Didáctica do português – fundamentos e metodologia*. Lisboa: texto Editora 6ª edição.

Ançã, Maria Helena (Coord.) (2007). *Aproximações à língua portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnológica na Formação de Formadores.

Bagno, Marcos (2005). *Português ou brasileiro – um convite à pesquisa*. São Paulo: Editorial Parábola, (5ª edição).

Bagno, Marcos (2007). *Nada da língua é por acaso*. São Paulo: Editorial Parábola.

Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, (Trad.)

Bell, Judith (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Edições Gradiva, (Trad.)

Bogdan, R. Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Col.Ciências da Educação.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris (2006). *Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial (4ª edição).

Botelho, Fernanda (2002). *Educação para a televisão e aprendizagem do português – Um estudo prospectivo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Botelho, Fernanda (2005). *Fundamentos do Curriculum Vitae*. Vol II Comunicações, publicações e cooperação com a Europa. Instituto Politécnico de Setúbal.

Botelho, Fernanda (2005a). *Didáctica do português, literacia (s) e cidadania*. Parte II Setúbal: Escola Superior de Setúbal.

Brito, Arminda et al. (1992). *Língua portuguesa - aperfeiçoamento linguístico*. (2ª parte) Ministério da Educação de Cabo Verde/Escola Superior de Educação de Setúbal.

Brito, Arminda; Semedo, José Maria (1995). *Nossa Terra Nossa Gente*. Praia: Tipografia Santos, Lda.

Bull, Benjamim Pinto (1988). *O Crioulo da Guiné-Bissau – filosofia e sabedoria*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas/Guiné-Bissau.

Câmara Jr, Joaquim Mattoso (1984). *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes (14ª edição).

Campos, Bártolo Paiva (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, Vol.II

Cardeira, Esperança (2006). *História do português*. Lisboa: Caminho.

Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da investigação guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carreira, António (1982). *O Crioulo de Cabo Verde - surto e expansão*. Portugal: Gráfica Europa, Lda.

Cassany, Daniel (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona-Espanha: Editorial Grã, de Serveis Pedagògics 7ª Edición.

Cavalcanti, Marilda C. Bortoni-Ricardo; Stella Maris (Orgs) (2007). *Transculturalidade, linguagem e educação*. São Paulo: Mercado de Letras.

Chomsky, Noam (1994). *O conhecimento da língua – sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Caminho, Primeira publicação em 1986, (Trad.)

Ciancio, Julie Carolynn (2005). *Aculturação e aquisição de segundas línguas*. Tese de Doutorado/Área da Psicologia Universidade de Brasília – Distrito Federal.

Coménio, João Amós (1657/1985). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª Edição, (Trad.)

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência, Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: Edições ASA, (Trad.)

Correia e Silva, Filinto Elísio (Coord) (2005). *Cabo Verde 30 anos de cultura 1975-2005* Publicação Especial. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Couto, Hildo Honório do (2002). *Anticrioulo manifestação lingüística de resistência cultural*. Brasília-DF: Thesaurus.

Couto, Hildo Honório do (1996). *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*. Editora Universidade de Brasília.

Cristóvão, Fernando (1987). *Notícias e problemas da pátria da língua*. Instituto da Cultura e Língua Portuguesa (ICALP), segunda edição aumentada, Lisboa.

Cristóvão, Fernando (Dir. e Cood.) (2005). *Dicionário temático da lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.

Cunha, Celso (1994). *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 10ª edição

Cunha, Celso; Lindley Cintra, Luís F. (2004). *Breve gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa 17ª edição.

Cuq, Jean-Pierre (Coord.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Paris: ASDIFLE/ CLE International.

Delgado, Carlos Alberto (2008). *Crioulo de Cabo Verde – Situação linguística da zona de barlavento*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Doron, Roland & Parot, Françoise (2001). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores, 1ª edição, (Trad.)

Duarte, Dulce Almada (1998). *Bilinguismo ou diglossia?* Praia: Spleen Edições.

Duarte, Inês (2000). *Língua portuguesa e instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Enciclopédia VERBO Luso Brasileira de Cultura Edição Século XXI Volumes XVII e XI (2000). Lisboa/São Paulo, Editorial Verbo.

Estrela, Edite et al. (2003). *Saber escrever saber falar*. Lisboa: Dom Quixote, 4ª edição.

Faria, Isabel Hub (Org). (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Fernandes, Domingos (1991). *Artigo: Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), 64-66.

Fernández, Celso et al. (1999). *Diccionario de psicología e educación*. Santiago de Compostela: Grafinova, S.A.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1977). *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira SA.

Ferronha, António Luís et al (1992). *Atlas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Freire, Paulo; Faundez, António (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Galisson, R. Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Almedina, (Trad.)

Giddens, Anthony (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª Edição, (Trad.)

Gomes, Aldónio et al. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa. I Vol 3º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, Perpétua (1996). *Português de Moçambique – uma variedade em formação*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane: Livraria Universitária.

Hagège, Claude (1996). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Instituto Piaget Editora Grafitexto, (Trad.)

Juárez, Octávio Uña & Sánchez, Alfredo Hernández (2004). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos

Ketelebi, Jean-Marie de; Roegiers, Xavier (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget Editora, (Trad.)

Lamas, Estela Pinto (Coord) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Editora

Leiria, Isabel et al. (2005). *PLNM no currículo nacional-orientações nacionais*. Lisboa: Ministério da Educação

Lello, José & Lello, Edgar (1981). *Dicionário prático ilustrado*. Porto, Lello & Irmão Editores.

Leroy, Maurice (1971). *As grandes correntes da lingüística moderna*. São Paulo: Cultrix, 5ª edição, (Trad.)

Lessard-Hébert, Michelle et al. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget Editora, Rolo & Filhos Artes Gráficas Lda, (Trad.)

Linton, Ralph (2000). *O Homem – uma introdução à antropologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Lopes Filho, João (2003). *Introdução à cultura cabo-verdiana*. Praia: Instituto Superior de Educação ISE.

Maia, Rui Leandro (2002). *Dicionário de sociologia*. Porto: Porto Editora, Lda

Marques, Maria Emília Ricardo (2003). *Português língua segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.

Naro, Anthony Julius; Scherre, Maria Marta Pereira (2007). *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.

Pardal, Luís; Correia, Eugénia (s/d). *Métodos e técnicas de investigação social*. Universidade de Aveiro/Areal Editores.

Pardal, Luís et al. (2007). “Língua e integração: representações sociais de imigrantes”. In Ançã, M.H. (Coord.) *Aproximações à língua portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro Centro de Investigação Didáctica e Tecnológica na Formação de formadores, pp. 63-82.

Paul, Hermann (1983). *Princípios fundamentais da história da língua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 2ª edição, (Trad.)

Paveu, Marie-Anne; Sarfati, Georges-Élia (2006). *Teorias da linguística – da gramática comparada à pragmática*. São Paulo: Claraluz, (Trad.)

Pereira, Dulce (2006). *Crioulos de base portuguesa*. Lisboa: Caminho

Piaton, Georges (1979). *Educação e socialização – elementos de psicossociologia da educação*. Lisboa: Moraes Editores, (Trad.)

Ponce de Leão, Isabel Vaz e tal. (2000). *Dicionário de Ciências da Comunicação*. Porto: Porto Editora

Preti, Dino (1972). *Socioligüística – os níveis de fala*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Rocher, Guy (1989). *Sociologia geral – a organização social*. Lisboa: Editorial Presença, Volumes I e 2, (Trad.)

Saussure, Ferdinand de (2006). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, (Trad.)

Silva, Baltasar Lopes da (1984). *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*. Imprensa Nacional/Casa da Moeda - 1ª edição de 1957 Imprensa Nacional de Lisboa.

Silva, Filinto Elísio Correia e (Coord) (2005). *Cabo Verde 30 anos de cultura 1975-2005* Publicação Especial. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Silva, Josênia Vieira da (1995). Revista Pápia nº 1 Volume 4 pág. 58.

Silva, T.V.da (2005). *(Kon) Tributú (pa libertason y dizanvolvimentu)*. Praia: Gráfica do Mindelo.

Silva Neto, Serafim da (1988). *Manual de filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Editorial Presença/Instituto Nacional do Livro (4ª edição).

Silva Neto, Serafim da Silva (1976). *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Editorial Presença/ Instituto Nacional do Livro 3ª edição.

Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Störig, Hans Joachin (2006). *A aventura das línguas*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 3ª edição, (Trad.)

Teyssier, Paul (2001). *História da língua portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 8ª edição, (Trad.)

Vargas, José (2004). *Sociologia*. Porto: Porto Editora, Lda.

Veiga, Manuel (2004). *A Construção do bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Veiga, Manuel (s/d). *Diskrison strutural di lingua caboverdianu*. Lisboa: Plátano Editora.

Veiga, Manuel (2002). *O Caboverdiano em 45 lições*. Praia: Virar de Página, Lda.

Webgrafia

Ancã, M.H (2007) Línguas maternas e língua materna.

<http://uaonline.ua.pt/print.asp?id=8405&tipo=22>

13-03-2007

Cameira, Miguel et al. (2002) Efeitos implícitos da pertença e identificação grupais na discriminação social.

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps.....>15-10=2008

Chavagne, JeanPierre (2006). A intercompreensão para o trabalho comum à distância. Projeto Galanet. www.galanet.eu 26-09-2008

Lopes, António J. Lavouras (2006). A gramática: como ensiná-la

<http://ciberduvidas.sapo.pt/php/portugues.php?id=80>

16-11-2006

Pagotto, Emílio Gozze (2007). Variedades do português no mundo e no Brasil.

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s0009-67252005000200017&script=sci_arttext

28-08-2008

Santos, Marilda C. (2007). Principais teorias sobre aquisição de linguagem a pratica

http://www.uefs.ba/sitientibus/prof/31/um_estudo_sobre

20-12-2007

[///E:/Comunidade-dos-Pa%C3%AAdses-de-L%C3%Adngua-P28-11-2007](#)

pt.wikipedia.org/wiki 08-10-2008

União brasileira pró Interlíngua (UBI) <http://www.interlingua.org.br/> ... 26-09-2008

www.universia.com.br/html/noticia/noticia_dentrodocampus_chbja.html

08-10-2008

[www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$interculturalidade>.....12-05-2008](#)

ANEXOS

ANEXO 1

(Cópia do Formulário Ortográfico de 1943)

Formulário Ortográfico de 1943 - Oficial no Brasil

▼ Formulário Ortográfico

O Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa terá por base o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa, edição de 1940, consoante a sugestão do Sr. Ministro da Educação e Saúde, aprovada unânimemente pela Academia Brasileira de Letras, em 29 de janeiro de 1942. Para a sua organização se obedecerá rigorosamente aos itens seguintes:

- 1 Inclusão dos brasileirismos consagrados pelo uso.
- 2 Inclusão de estrangeirismos e neologismos de uso corrente no Brasil e necessários à língua literária.
- 3 Substituição de certas formas usadas em Portugal pelas correspondentes formas usadas no Brasil, consoante a pronúncia e a morfologia consagradas.
- 4 Fixação da grafia de vocábulos cuja etimologia ainda não está perfeitamente demonstrada, consignando-se em primeiro lugar a de uso mais generalizado.
- 5 Fixação das grafias de vocábulos sincréticos e dos que têm uma ou mais variantes, tendo-se em vista o étimo e a história da língua, e registro de tais vocábulos um a par do outro, de maneira que figure em primeira plana, como preferível, o de uso mais generalizado.
- 6 Evitar duplicidade gráfica ou prosódica de qualquer natureza, dando-se a cada vocábulo uma única forma, salvo se nêle há consoante que facultativamente se profira, ou se há mais de uma pronúncia legitimada pelo uso ou pela etimologia, casos em que se registrarão as duas formas, uma em seguida à outra, colocando-se em primeiro lugar a de uso mais generalizado.
- 7 Registro de um significado ou da definição de todos os vocábulos homófonos não homógrafos, bem como dos homógrafos heterofônicos – mas não dos homógrafos perfeitos –, fazendo-se remissão de um para outro.
- 8 Registro, entre parênteses, da vogal ou sílaba tônica de todo e qualquer vocábulo cuja pronúncia é duvidosa, ou cuja grafia não mostra claramente a sua ortoépia; não sendo, porém, indicada a sílaba tônica dos infinitos dos verbos, salvo se forem homógrafos heterofônicos.
- 9 Registro, entre parênteses, do timbre da vogal tônica de palavras sem acento diacrítico, bem como da vogal da sílaba pretônica ou postônica, sempre que se faça mister, em especial quando há metafonia, tanto no plural dos nomes e adjetivos quanto em formas verbais. Não será indicado, porém, o timbre aberto das vogais e e o nem o timbre fechado das dos vocábulos compostos ligados por hífen.
- 10 Fixação dos femininos e plurais irregulares, que serão inscritos em seguida ao masculino singular.
- 11 Registro de formas irregulares dos verbos mais usados emear e iar, especialmente das do presente do indicativo, no todo ou em parte.
- 12 Todos os vocábulos devem ser escritos e acentuados gràficamente de acôrdo com a ortoépia usual brasileira e sempre seguidos da indicação da categoria gramatical a que pertencem.

Para acentuar gràficamente as palavras de origem grega, ou indicar-lhes a prosódia entre parênteses, cumpre atender ao uso brasileiro: registra-se a pronúncia consagrada, embora esteja em desacôrdo com a primordial; mas, se ela é de uso apenas em certa arte ou ciência,

e ainda esteja em tempo de se corrigir, convém seja corrigida, inscrevendo-se a forma etimológica em seguida à usual.

O Vocabulário conterá:

- a) o formulário ortográfico, que são estas instruções;
- b) o vocabulário comum;
- c) registro de abreviaturas.

Vocabulário Onomástico será publicado separadamente, depois de aprovado por decreto especial.

▼ I - ALFABETO

- 1 O alfabeto português consta fundamentalmente de vinte e três letras: *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, z.*
- 2 Além dessas letras, há três que só se podem usar em casos especiais: *k, w, y.*

▼ II - K, W, Y

- 3 O *k* é substituído por *qu* antes de *e, i*, e por *c* antes de outra qualquer letra: *breque, caqui, caulim; faquir, níquel*, etc.
- 4 Emprega-se em abreviaturas e símbolos, bem como em palavras estrangeiras de uso internacional: *K.* = potássio; *Kr.* = criptônio; *kg* = quilograma; *km* = quilômetro; *kW* = quilowatt; *kWh* = quilowatt-hora, etc.
- 5 Os derivados portugueses de nomes próprios estrangeiros devem escrever-se de acordo com as formas primitivas: *frankliniano, kantismo, kepleriano, perkinismo*, etc.
- 6 O *w* substitui-se, em palavras portuguesas ou aportuguesadas, por *u* ou *v*, conforme o seu valor fonético: *sanduíche, talvegue, visigodo*, etc.
- 7 Como símbolo e abreviatura, usa-se em *kw* = quilowatt; *W.* = oeste ou tungstênio; *w* = watt; *Ws* = watt-segundo, etc.
- 8 Nos derivados vernáculos de nomes próprios estrangeiros, cumpre adotar as formas que estão em harmonia com a primitiva: *darwinismo, wagneriano, zwinglianista*, etc.
- 9 O *y*, que é substituído pelo *i*, ainda se emprega em abreviaturas e como símbolo de alguns termos técnicos e científicos: *Y* = ítrio; *yd* = jarda, etc.
- 10 Nos derivados de nomes próprios estrangeiros devem usar-se as formas que se acham de conformidade com a primitiva: *byroniano, maynardina, taylorista*, etc.

▼ III — H

- 11 Esta letra não é propriamente consoante, mas um símbolo que, em razão da etimologia e da tradição escrita do nosso idioma, se conserva no princípio de várias palavras e no fim de algumas interjeições: *haver, hélice, hidrogênio, hóstia, humildade, há bem, puh*, etc.
- 12 No interior do vocábulo, só se emprega em dois casos: quando faz parte do *ch*, do *lh* e do *nh*, que representam fonemas palatais, e nos compostos em que o segundo elemento, com *h* inicial etimológico, se une ao primeiro por meio de hífen: *chave, malho, rebanho, anti-higiênico, contra-haste, pré-história, sobre-humano*, etc.
Observação - Nos compostos sem hífen, elimina-se o *h* do segundo elemento: *anarmônico, biebdomadário, coonestar, desarmonia, exausto, inabilitar, lobisomem*,

reaver, etc.

- 13 No futuro do indicativo e no condicional, não se usa o *h* no último elemento, quando há pronome intercalado: *amá-lo-ei*, *dir-se-ia*, etc.
- 14 Quando a etimologia o não justifica, não se emprega: *arpejo* (substantivo), *ombro*, *ontem*, etc. E mesmo que o justifique, não se escreve no fim de substantivos nem no começo de alguns vocábulos que o uso consagrou sem este símbolo: *andorinha*, *erva*, *felá*, *inverno*, etc.
- 15 Não, se escreve *h* depois de *c* (salvo o disposto em o nº 12) nem depois de *p*, *r* e *t*: o *ph* é substituído por *f*, o *ch* (gutural) por *qu* antes de *e* ou *i* e por *c* antes de outra qualquer letra: *corografia*, *cristão*, *querubim*, *química*, *farmácia*, *fósforo*, *retórica*, *ruibarbo*, *teatro*, *turíbulo*, etc.

▼IV - CONSOANTES MUDAS

- 16 Não se escrevem as consoantes que se não proferem: *asma*, *assinatura*, *ciência*, *diretor*, *ginásio*, *inibir*, *inovação*, *ofício*, *ótimo*, *salmo*, e não *asthma*, *assignatura*, *sciencia*, *director*, *gymnasio*, *inhibir*, *innovação*, *offício*, *optimo*, *psalmo*.
Observação - Escreve-se, porém, o *s* em palavras como *descer*, *florescer*, *nascer*, etc., e o *x* em vocábulos como *exceto*, *excerto*, etc., apesar de nem sempre se pronunciarem essas consoantes.
- 17 Em sendo mudo o *p* no grupo *mpc* ou *mpt*, escreve-se *nc* ou *bt*: *assuncionista*, *assunto*, *presunção*, *prontificar*, etc.
- 18 Devem-se registrar os vocábulos cujas consoantes facultativamente se pronunciam, pondo-se em primeiro lugar o de uso mais generalizado, e em seguida o outro. Assim, serão consignados, além de outros, estes: *aspecto* e *aspeto*, *característico* e *caraterístico*, *circunspecto* e *circunspeto*, *conectivo* e *conetivo*, *contacto* e *contato*, *corrupção* e *corrução*, *corruptela* e *corrutela*, *dactilografia* e *datilografia*, *espectro* e *espetro*, *excepcional* e *excecional*, *expectativa* e *expetativa*, *infecção* e *infeção*, *optimismo* e *otimismo*, *respectivo* e *respetivo*, *secção* e *seção*, *sinóptico* e *sinótico*, *sucção* e *sução*, *sumptuoso* e *suntuoso*, *tacto* e *tato*, *tecto* e *teto*.

▼V – SC

- 19 Elimina-se o *s* do grupo inicial *sc*: *celerado*, *cena*, *cenografia*, *ciência*, *cientista*, *cindir*, *cintilar*, *ciografia*, *cisão*, etc.
- 20 Os compostos dessa classe de vocábulos, quando formados em nossa língua, são escritos sem o *s* antes do *c*: *anticientífico*, *contracenar*, *encenação*, etc.; mas, quando vierem já formados para o vernáculo, conservam o *s*: *consciência*, *côncio*, *imprescindível*, *insciente*, *íncio*, *multisciente*, *néscio*, *presciência*, *prescindir*, *proscénio*, *rescindir*, *rescisão*, etc.

▼VI - LETRAS DOBRADAS

- 21 Escrevem-se *rr* e *ss* quando, entre vogais, representam os sons simples do *r* e *s* iniciais; e *cc* ou *cç* quando o primeiro soa distintamente do segundo: *carro*, *farra*, *massa*, *passo*, *convicção*, *occipital*, etc.
- 22 Duplicam-se o *r* e o *s* todas as vezes que a um elemento de composição terminado em vogal se segue, sem interposição do hífen, palavra começada por uma daquelas letras: *albirrosado*, *arritmia*, *altíssimo*, *derrogar*, *prerrogativa*, *pressentir*, *ressentimento*, *sacrossanto*, etc.

▼VII - VOGAIS NASAIS

- 23 As vogais nasais são representadas no fim dos vocábulos por *ã(ãs)*, *im(ins)*, *om(ons)*, *um(uns)*: *afã*, *cãs*, *flautim*, *folhetins*, *semitom*, *tons*, *tutum*, *zunzuns*, etc.
- 24 O *ã* pode figurar na sílaba tônica, pretônica ou átona: *ãatá*, *cristãmente*, *maçã*, *órfã*, *romãzeira*, etc.
- 25 Quando aquelas vogais são iniciais ou mediais, a nasalidade é expressa por *m* antes de *b* e *p*, e por *n* antes de outra qualquer consoante: *ambos*, *campo*, *contudo*, *enfim*, *enquanto*, *homenzinho*, *nuvenzinha*, *vintenzinho*, etc.

▼VIII - DITONGOS

- 26 Os ditongos orais escrevem-se com a subjuntiva *i* ou *u*: *aipo*, *cai*, *cauto*, *degrau*, *dei*, *fazeis*, *idéia*, *mausoléu*, *neurose*, *retorquiu*, *rói*, *sois*, *sou*, *souto*, *uivo*, *usufrui*, etc.
Observação - Escrevem-se com *i*, e não com *e*, a forma verbal *fui*, a 2ª e 3ª pessoa do singular do presente do indicativo e a 2ª do singular do imperativo dos verbos terminados em *uir*: *aflui*, *fruis*, *retribuis*, etc.
- 27 O ditongo *ou* alterna, em numerosos vocábulos, com *oi*: *balouçar* e *baloicar*, *calouro* e *caloiro*, *dourar* e *doirar*, etc. Cumpre registrar em primeiro lugar a forma que mais se usa, e em seguida a variante.
- 28 Escrevem-se assim os ditongos nasais: *ãe*, *ãi*, *ão*, *am*, *em*, *en(s)*, *õe*, *ui* (proferido ~ui) *mãe*, *pães*, *cãibra*, *acórdão*, *irmão*, *leãozinho*, *amam*, *bem*, *bens*, *devem*, *põe*, *repões*, *muito*, etc.
Observação 1ª - Dispensa-se o til do ditongo nasal *ui* em *mui* e *muito*.
Observação 2ª - Com o ditongo nasal *ão* se escrevem os monossílabos, tônicos ou não, e os polissílabos oxítonos: *cão*, *dão*, *grão*, *não*, *quão*, *são*, *tão*, *alcorão*, *capitão*, *cristão*, *então*, *irmão*, *senão*, *sentirão*, *servirão*, *viverão*, etc.
Observação 3ª - Também se escrevem com o ditongo *ão* os substantivos e adjetivos paroxítonos, acentuando-se, porém, a sílaba tônica: *órfão*, *órgão*, *sótão*, etc.
Observação 4ª - Nas formas verbais anoxítonas se escreve *am*: *amaram*, *deveram*, *partiram*, *puseram*, etc.
Observação 5ª - Com o ditongo nasal *ãe* se escrevem os vocábulos oxítonos e os seus derivados; e os anoxítonos primitivos grafam-se com o ditongo *ãi*: *capitães*, *mães*, *pãezinhos* *cãibo*, *zãibo*, etc.
Observação 6ª - O ditongo nasal ~*ei(s)* escreve-se *em* ou *en(s)* assim nos monossílabos como nos polissílabos de qualquer categoria gramatical: *bem*, *cem*, *convém*, *convéns*, *mantém*, *manténs*, *nem*, *sem*, *virgem*, *virgens*, *voragem*, *voragens*, etc.
- 29 Os encontros vocálicos átonos e finais que podem ser pronunciados como ditongos crescentes escrevem-se da seguinte forma: *ea(áurea)*, *eo(cetáceo)*, *ia(colônia)*, *ie(espécie)*, *io(exímio)*, *oa(nódoa)*, *ua(contínua)*, *ue(tênue)*, *uo(tríduo)*, etc.

▼IX - HIATOS

- 30 A 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular do presente do conjuntivo e a 3ª do singular do imperativo dos verbos em *oar* escrevem-se com *oe*, e não *oi*: *abençoe*, *amaldiçoes*, *perdoe*, etc.
- 31 As três pessoas do singular do presente do conjuntivo e a 3ª do singular do imperativo dos verbos em *uar* escrevem-se com *ue*, e não *ui*: *cultue*, *habitues*, *preceitue*, etc.

▼X - PARÔNIMOS E VOCÁBULOS DE GRAFIA DUPLA

- 32 Deve-se fazer a mais rigorosa distinção entre os vocábulos parônimos e os de grafia dupla que se escrevem com *e* ou com *i*, com o *ou* com *u*, com *c* ou *q*, com *ch* ou *x*, com *g* ou *j*, com *s*, *ss* ou *c*, *ç* com *s* ou *x*, com *s* ou *z*, e com os diversos valores do *x*.

33 Deve-se registrar a grafia que seja mais conforme à etimologia do vocábulo e à sua história, mas que esteja em harmonia com a prosódia geral dos brasileiros, nem sempre idêntica à lusitana. E quando há dois vocábulos diferentes, v.g., um escrito com *e* e outro escrito com *i*, é necessário que ambos sejam acompanhados da sua definição ou do seu significado mais vulgar, salvo se forem de categorias gramaticais diferentes, porque, neste caso, serão acompanhados da indicação dessas categorias. Ex.: *censório*, adj. Cf. *sensório*, adj. e s.m.

Assim, pois, devem ser inscritos vocábulos como: *antecipar*, *criador*, *criança*, *criar*, *diminuir*, *discricionário*, *dividir*, *filintiano*, *filipino*, *idade*, *igreja*, *igual*, *imiscuir-se*, *invés*, *militar*, *ministro*, *pior*, *quase*, *quepe*, *tigela*, *tijolo*, *vizinho*, etc.

34 Palavras como *cardeal* e *cardial*, *desfear* e *desfiar*, *descrição* e *discrição*, *destinto* e *distinto*; *meado* e *miado*, *recrear* e *recriar*, *se* e *si* serão consignadas com o necessário esclarecimento e a devida remissão. Por exemplo: *descrição*, s. f.: ação de descrever. Cf. *discrição*, s. f.: qualidade do que é discreto. Cf. *descrição*.

35 Os verbos mais usados em *ear* e *iar* serão seguidos das formas do presente do indicativo, no todo ou em parte.

36 De acordo com o critério exposto, far-se-á rigorosa distinção entre os vocábulos que se escrevem:

a) com *o* ou com *u*: *frágua*, *lugar*, *mágoa*, *manuelino*, *polir*, *tribo*, *urdir*, *veio* (v. ou subst.), etc.

b) com *c* ou *q*: *quatorze* (seguido de *catorze*), *cinquenta*, *quociente* (seguido de *cociente*), etc.

c) com *çh* ou *x*: *anexim*, *bucha*, *cambaxirra*, *charque*, *chimarrão*, *coxia*, *estrebuchar*, *faxina*, *flecha*, *tachar* (notar; censurar), *taxar* (determinar a taxa; regular), *xícara*, etc.

d) com *g* ou *f*: *estrangeiro*, *jenipapo*, *genitivo*, *gíria*, *jeira*, *jeito*, *jibóia*, *jirau*, *laranjeira*, *lojista*, *majestade*, *viagem* (subst.), *viajem* (do v. viajar), etc.

e) com *s*, *ss* ou *c*, *ç*: *ânsia*, *anticéptico*, *boça* (cabo de navio), *bossa* (protuberância; aptidão), *bolçar* (vomitar), *bolsar* (fazer bolsos), *caçula*, *censual* (relativo a censo), *sensual* (lascivo), etc.

Observação - Não se emprega *ç* em início de palavra.

f) com *s* ou *x*: *espectador* (testemunha), *expectador* (pessoa que tem esperança), *experto* (perito; experimentado), *esperto* (ativo; acordado), *esplêndido*, *esplendor*, *extremoso*, *flux* (na locução a flux), *justafluvial*, *justapor*, *misto*, etc.

g) com *s* ou com *z*: *alazão*, *alcaçuz* (planta), *alisar* (tornar liso), *alizar* (s.m.), *anestésia*, *autorizar*, *bazar*, *blusa*, *brasileiro*, *buzina*, *coliseu*, *comezinho*, *cortês*, *dissensão*, *empresa*, *esfuziar*, *esvaziamento*, *frenesi* (seguido de *frenesim*), *garces*, *guizo* (s.m.), *improvisar*, *irisar* (dar as cores do íris a), *írizar* (atacar [o íriz] o cafezeiro), *lambuzar*, *luzidio*, *mazorca*, *narcisar-se*, *obséquio*, *pezunho*, *prioresa*, *rizotônico*, *sacerdotisa*, *sazão*, *tapiz*, *transito*, *xadrez*, etc.

Observação 1ª - É sonoro o *s* de *obséquio* e seus derivados, bem como o do prefixo

trans, em se lhe seguindo vogal, pelo que se deverá indicar a sua pronúncia entre parênteses: quando, porém, a esse prefixo se segue palavra iniciada por *s*, só se escreve um, que se profere como se fora dobrado: *obsequiar* (ze), *transoceânico* (zo); *transecular* (sê), *transubstanciação* (su); etc.

Observação 2ª - No final de sílaba átona, seja no interior, seja no fim do vocábulo, emprega-se o *s* em lugar do *z*; *asteca*, *endes*, *mesquita*, etc.

- 37 O *x* continua a escrever-se com os seus cinco valores, bem como nos casos em que pode ser mudo, qual em *exceto*, *excerto*, etc. Tem, pois, o som de:

1º - *ch*, no princípio e no interior de muitas palavras: *xairel*, *xerife*, *xícara*, *ameixa*, *enxoval*, *peixe*, etc.

Observação. - Quando tem esse valor, não será indicada a sua pronúncia entre parênteses.

2º - *cs*, no meio e no fim de várias palavras: *anexo*, *complexidade*, *convexo*, *bórax*, *látex*, *sílex*, etc.

3º - *z*, quando ocorre no prefixo *exo*, ou *ex* seguido de vogal: *exame*, *êxito*, *êxodo*, *exosmose*, *exotérmico*, etc.

4º - *ss*: *aproximar*, *auxiliar*, *máximo*, *proximidade*, *sintaxe*, etc.

5º - *s* final de sílaba: *contexto*, *fênix*, *pretextar*, *sexto*, *textual*, etc.

- 38 No final de sílabas iniciais e interiores se deve empregar o *s* em vez do *x*, quando não o precede a vogal *ê*: *justafluvial*, *justaposição*, *misto*, *sístino*, etc.

▼ XI - NOMES PRÓPRIOS

- 39 Os nomes próprios personativos, locativos e de qualquer natureza, sendo portugueses ou aportuguesados, estão sujeitos às mesmas regras estabelecidas para os nomes comuns.

- 40 Para salvaguardar direitos individuais, quem o quiser manterá em sua assinatura a forma consuetudinária. Poderá também ser mantida a grafia original de quaisquer firmas, sociedades, títulos e marcas que se achem inscritos em registro público.

- 41 Os topônimos de origem estrangeira devem ser usados com as formas vernáculas de uso vulgar; e quando não têm formas vernáculas, transcrevem-se consoante as normas estatuídas pela Conferência de Geografia de 1926 que não contrariarem os princípios estabelecidos nestas *Instruções*.

- 42 Os topônimos de tradição histórica secular não sofrem alteração alguma na sua grafia, quando já esteja consagrada pelo consenso diuturno dos brasileiros. Sirva de exemplo o topônimo "Bahia", que conservará esta forma quando se aplicar em referência ao Estado e à cidade que têm esse nome.

Observação. - Os compostos e derivados desses topônimos obedecerão às normas gerais do vocabulário comum.

▼ XII - ACENTUAÇÃO GRÁFICA

- 43 A fim de que a acentuação gráfica satisfaça às necessidades do ensino - precípuo escopo da simplificação e regularização da ortografia nacional -, e permita que todas as palavras sejam lidas corretamente, estejam ou não marcadas por sinal diacrítico, no *Vocabulário* será indicada, entre parênteses, a sílaba ou a vogal tônica e o timbre desta

em todos os vocábulos cuja pronúncia possa dar azo a dúvidas.
A acentuação gráfica obedecerá às seguintes regras:

1ª - Assinalam-se com o acento agudo os vocábulos oxítonos que terminam em *a, e, o* abertos, e com o acento circunflexo os que acabam em *e, o* fechados, seguidos, ou não de *s*: *cajá, há[s], jacaré, pés, seridó, sós, dendê, lê[s], pô[s], trisavô*, etc.

Observação. - Nesta regra se incluem as formas verbais em que, depois de *a, e, o*, se assimilaram o *r, o s e o z* ao *l* do pronome *lo, la, los, las*, caindo depois o primeiro *l*: *dá-lo, conta-la, fá-lo-á, fê-los, movê-las-ia, pô-los, quê-los, sabê-lo-emos, irá-lo-ás*, etc.

2ª - Todas as palavras proparoxítonas devem ser acentuadas graficamente: recebem o acento agudo as que têm na antepenúltima sílaba as vogais *a, e, o* abertas ou *i, u*; e levam acento circunflexo as em que figuram na sílaba predominante as vogais *e, o* fechadas ou *a, e, o* seguidas de *m* ou *n*: *árabe, exército, gótico, límpido, louvaríamos, público, úmbrico, devêssemos, fôlego, lâmina, lâmpada, fêmures, pêndula, quilômetro, recôndito*, etc.

Observação. - Incluem-se neste preceito os vocábulos terminados em encontros vocálicos que podem ser pronunciados como ditongos crescentes: *área, espontâneo, ignorância, imundície, lírio, mágoa, régua, ténue, vácuo*, etc.

3ª - Os vocábulos paroxítonos finalizados em *i* ou *u*, seguidos, ou não, de *s*, marcam-se com acento agudo quando na sílaba tônica figuram *a, e, o* abertos, *i* ou *u*; e com acento circunflexo quando nela figuram *e, o* fechados ou *a, e, o* seguidos de *m* ou *n*: *beribéri, bônus, dândi, íris, júri, lápis, miosótis, tênis*, etc.

Observação 1ª - Os paroxítonos terminados em *um, uns* têm acento agudo na sílaba tônica: *álbum, álbuns*, etc.

Observação 2ª - Não se acentuam os prefixos paroxítonos acabados em *i*: *semihistórico*, etc.

4ª - Põe-se o acento agudo no *i* e no *u* tônicos que não formam ditongo com a vogal anterior: *aí, balaústre, caféina, cais, contraí-la, distribuí-lo, egoísta, faísca, heroína, juízo, país, peúga, saía, saúde, timboúva, viúvo*, etc.

Observação 1ª - Não se coloca o acento agudo no *i* e no *u* quando, precedidos de vogal que com eles não forma ditongo, são seguidos de *l, m, n, r* ou *z* que não iniciam sílabas e, ainda, *nh*: *adail, contribuinte, demiurgo, juiz, paul, retribuirdes, ruim, tainha, ventoinha*, etc.

Observação 2ª - Também não se assinala com acento agudo a base dos ditongos tônicos *iu* e *ui*, quando precedidos de vogal: *atraiu, contribuiu, paus*, etc.

5ª - Assinala-se com o acento agudo o *u*ônico precedido de *g* ou *q* e seguido de *e* ou *i*: *argúi, argúis, averigúe, averigúes, obliquê, obliquês*, etc.

6ª - Põe-se o acento agudo na base dos ditongos abertos *éi, éu, ói*, quando tônicos: *assembléia, bacharéis, chapéu, jibóia, lóio, paranóico, rouxinóis*, etc.

7ª - Marca-se com o acento agudo o *e* da terminação *em* ou *ens* das palavras oxítonas de mais de uma sílaba: *alguém, armazém, convém, convéns, detém-lo, mantém-na, parabéns, retém-no, também*, etc.

Observação 1ª - Não se acentuam graficamente os vocábulos paroxítonos finalizados por *ens*: *imagens*, *jovens*, *nuvens*, etc.

Observação 2ª - A 3ª pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos *ter*, *vir* e seus compostos recebe acento circunflexo no *e* da sílaba tônica: *(eles) contêm*, *(elas) convêm*, *(eles) têm*, *(elas) vêem*, etc.

Observação 3ª - Conserva-se, por clareza gráfica, o acento circunflexo do singular *crê*, *dê*, *lê*, *vê*, no plural *crêem*, *dêem*, *lêem*, *vêem* e nos compostos desses verbos, como *descreêm*, *desdêem*, *relêem*, *revêem*, etc.

8ª - Sobrepõe-se o acento agudo ao *a*, *e*, *o* abertos e ao *i* ou *u* da penúltima sílaba dos vocábulos paroxítonos que acabam em *l*, *n*, *r* e *x*; e o acento circunflexo ao *e*, *o* fechados e ao *a*, *e*, *o* seguidos de *m* ou *n* em situação idêntica: *açúcar*, *afável*, *álumen*, *córtex*, *éter*, *hífen*; *aljôfar*, *âmbar*, *cânon*, *êxul*, *fênix*, *vômer*; etc.

Observação - Não se acentuam graficamente os prefixos paroxítonos terminados em *r*: *inter-helênico*, *super-homem*, etc.

9ª - Marca-se com o competente acento, agudo ou circunflexo, a vogal da sílaba tônica dos vocábulos paroxítonos acabados em ditongo oral: *ágeis*, *devêreis*, *escrevêsseis*, *faríeis*, *férteis*, *fósseis*, *fôsseis*, *imóveis*, *jóquei*, *pênses*, *pudêsseis*, *quisêsseis*, *tínheis*, *túneis*, *úteis*, *variáveis*, etc.

10ª - Recebe acento circunflexo o penúltimo *o* fechado do hiato *oo*, seguido, ou não, de *s*, nas palavras paroxítonas: *abenção*, *enjôos*, *perdão*, *vôos*, etc.

11ª - Usa-se o til para indicar a nasalização, e vale como acento tônico se outro acento não figura no vocábulo: *afã*, *capitães*, *coração*, *devoções*, *põem*, etc.

Observação - Se é átona a sílaba onde figura o til, acentua-se graficamente a predominante: *acórdão*, *bênção*, *órfã*; etc.

12ª - Emprega-se o trema no *u* que se pronuncia depois de *g* ou *q* e seguido de *e* ou *i*: *agüentar*, *argüição*, *eloqüente*, *tranqüilo*, etc.

Observação 1ª - Não se põe acento agudo na sílaba tônica das formas verbais terminadas em *que*, *quem*: *apropinqüie*, *delinqüem*, etc.

Observação 2ª - É lícito o emprego do trema quando se quer indicar que um encontro de vogais não forma ditongo, mas hiato: *saüdade*, *vaüdade* (com quatro sílabas), etc.

13ª - Mantém-se o til do primeiro elemento nos advérbios em *mente* e nos derivados em que figuram sufixos precedidos do infixo *z* (*zada*, *zal*, *zeiro*, *zinho*, *zista*, *zito*, *zona*, *zorro*, *zudo*, etc.): *chãmente*, *cristãzinha*, *leõezinhos*, *mãozada*, *romãzeira*, etc.

14ª - Emprega-se o acento circunflexo como diferencial ou distintivo no *e* e no *o* fechado da palavra *pôde* (perf. ind.), distinta de *pode* (pres. ind.).

Observação - Emprega-se também o acento circunflexo para distinguir de certos homógrafos inacentuados as palavras que têm *e* ou *o* fechados: *pêlo* (s. m.) e *pelo* (per e lo); *pêra* (s. f.) e *pera* (prep. ant.); *pôlo*, *pôlos* (s. m.) e *polo*, *polos* (por e lo ou los); *pôr* (v.) e *por* (prep.); *porquê* (quando é subst. ou quando vem no fim da frase) e *porque* (conj.); *quê* (s. m., interj., ou pron. no fim da frase) e *que* (adv., conj., pron. ou part.

explicativa).

15ª – Recebem acento agudo os seguintes vocábulos, que estão em homografia com outros: *ás* (s. m.), cf. *às* (contr. da prep. *a* com o art. ou pron. *as*); *pára* (v.), cf. *para* (prep.); *péla*, *pélas* (s. f. e v.), cf. *peta*, *pelas* (agi. da prep. *per* com o art. ou pron. *ta*, *tas*); *pélo* (v.), cf. *pelo* (agl. da prep. *per* com o art. ou pron. *lo*); *péra* (el. do s. f. comp. *pérafita*), cf. *pera* (prep. ant.); *pólo*, *pólos* (s. m.), cf. *polo*, *polos* (agl. da prep. *por* com o art. ou pron. *lo*, *los*); etc.

Observação. - Não se acentua graficamente a terminação *amos* do pretérito perfeito do indicativo dos verbos da 1ª conjugação.

16ª - O acento grave assinala as contrações da preposição *a* com o artigo *a* e com os adjetivos ou pronomes demonstrativos *a*, *aquele*, *aqueloutro*, *aquilo*, os quais se escreverão assim: *á*, *às*, *àquele*, *àquela*, *àqueles*, *àquelas*, *àquilo*, *àqueloutro*, *àqueloutra*, *àqueloutros*, *àqueloutras*.

▼ XIII - APÓSTROFO

44 Limita-se o emprego do apóstrofo aos seguintes casos:

1º - Indicar a supressão de uma letra ou letras no verso, por exigência da metrificação: *c'roa*, *esp'rança*, *of'recer*, *'star*, etc.

2º - Reproduzir certas pronúncias populares: *'tá*, *'teve*, etc.

3º - Indicar a supressão da vogal, já consagrada pelo uso, em certas palavras compostas ligadas pela preposição *de*: *copo-d'água* (planta; lanche), *galinha-d'água*, *mãe-d'água*, *olbo-d'água*, *pau-d'água* (árvore; ébrio), *pau-d'albo*, *pau-d'arco*, etc.

Observação. - Restringindo-se o emprego do apóstrofo a esses casos, cumpre não se use dele em nenhuma outra hipótese. Assim, não será empregado:

a) nas contrações das preposições *de* e *em* com artigos, adjetivos ou pronomes demonstrativos, indefinidos, pessoais e com alguns advérbios: *dei* (em *aqui-del-rei*); *dum*, *duma* (a para *de de um*, *de uma*), *num*, *numa* (a par de *em um*, *em uma*); *dalgum*, *dalguma* (a par de *de algum*, *de alguma*); *nalgum*, *nalguma* (a par de *em algum*, *em alguma*); *dalguém*, *nalguém* (a par de *de alguém*, *em alguém*); *doutrem*, *noutrem* (a par de *de outrem*, *em outrem*); *dalgo*, *dalgure* (a par de *de algo*, *de algures*); *daquém*, *dalém*, *dacolá* (a par de *de alguém*, *de além*, *de acolá*); *doutro*, *noutro* (a par de *de outro*, *em outro*); *dele*, *dela*, *nele*, *nela*, *deste*, *desta*, *neste*, *nesta*, *daquele*, *daquela*, *naquele*, *naquela*; *disto*, *nisto*, *daquilo*, *naquilo*; *daqui*, *daí*, *dacolá*, *donde*, *dantes*; *dentre*, *doutroira* (a par de *de outroira*), *noutroira*; *doravante* (a par de *de ora avante*); etc.

b) nas combinações dos pronomes pessoais: *mo*, *ma*, *mos*, *mas*, *to*, *ta*, *tos*, *tas*, *lho*, *lha*, *lhos*, *lhas*, *no-lo*, *no-la*, *no-los*, *no-ias*, *vo-lo*, *vo-la*, *vo-los*, *vo-las*.

c) nas expressões vocabulares que se tornaram unidades fonéticas e semânticas: *dessarte*, *destarte*, *homessa*, *tarrenego*, *tesconfuro*, *vivalma*, etc.

d) nas expressões de uso constante e geral na linguagem vulgar: *co*, *coa*, *ca*, *cos*, *cas*, *coas* (= *com o*, *com a*, *com os*, *com as*), *plo*, *pla*, *plos*, *plas* (= *pelo*, *pela*, *pelos*, *pelas*), *pra* (= *para*), *pro*, *pra*, *pros*, *pras* (= *para o*, *para a*, *para os*, *para as*), etc.

▼ XIV - HÍFEN

45 Só se ligam por hífen os elementos das palavras compostas em que se mantém a noção da composição, isto é, os elementos das palavras compostas que mantêm a sua independência fonética, conservando cada um a sua própria acentuação, porém formando o conjunto perfeita unidade de sentido.

46 Dentro desse princípio, deve-se empregar o hífen nos seguintes casos:

1º - Nas palavras compostas em que os elementos, com a sua acentuação própria, não conservam, considerados isoladamente, a sua significação, mas o conjunto constitui uma unidade semântica: *água-marinha*, *arco-íris*, *galinha-d'água*, *couve-flor*, *guarda-pó*, *pé-de-meia* (mealheiro; pecúlio), *pára-choque*, *porta-chapéus*, etc.

Observação 1ª - Incluem-se nesta norma os compostos em que figuram elementos foneticamente reduzidos: *bel-prazer*, *ês-sueste*, *mal-pecado*, *su-sueste*, etc.

Observação 2ª - O antigo artigo *el*, sem embargo de haver perdido o seu primitivo sentido e não ter vida à parte na língua, une-se por hífen ao substantivo *rei*, por ter este elemento evidência semântica.

Observação 3ª - Quando se perde a noção do composto, quase sempre em razão de um dos elementos não ter vida própria na língua, não se escreve com hífen, mas aglutinadamente: *abrolhos*, *bancarrota*, *fidalgo*, *vinagre*, etc.

Observação 4ª - Como as locuções não têm unidade de sentido, os seus elementos não devem ser unidos por hífen, seja qual for a categoria gramatical a que elas pertençam. Assim, escreve-se, v. g., *vós outras* (locução pronominal), *a desoras* (locução adverbial), *a fim de* (locução prepositiva), *contanto que* (locução conjuntiva), porque essas combinações vocabulares não são verdadeiros compostos, não formam perfeitas unidades semânticas. Quando, porém, as locuções se tornam unidades fonéticas, devem ser escritas numa só palavra: *acerca* (adv.), *afinal*, *apesar*, *debaixo*, *decerto*, *defronte*, *depressa*, *devagar*, *deveras*, *resvés*, etc.

Observação 5ª - As formas verbais com pronomes enclíticos ou mesoclíticos e os vocábulos compostos cujos elementos são ligados por hífen conservam seus acentos gráficos: *amá-lo-á*, *amáreis-me*, *amásseis-vos*, *devê-lo-ia*, *fá-la-emos*, *pô-las-íamos*, *possuí-las*, *provém-lhes*, *retêm-nas*; *água-de-colônia*, *pão-de-ló*, *pára-sóis*, *pesa - papéis*; etc.

2º - Nas formas verbais com os pronomes enclíticos ou mesoclíticos: *ama-lo* (*amas e lo*), *amá-lo* (*amar e lo*), *dê-se-lhe*, *fá-lo-á*, *oferecê-la-ia*, *repô-lo-eis*, *serenou-se-te*, *traz-me*, *vedou-te*, etc.

Observação - Também se unem por hífen as enclíticas *lo*, *la*, *los*, *las* aos pronomes *nos*, *vos* e à forma *eis*: *no-lo*, *no-ias*, *vo-la*, *vo-los*, *ei-lo*, etc.

3º - Nos vocábulos formados pelos prefixos que representam formas adjetivas, como *anglo*, *greco*, *histórico*, *ínfero*, *latino*, *lusitano*, *luso*, *póstero*, *súpero*, etc.: *anglobrasileiro*, *greco-romano*, *histórico-geográfico*, *ínfero-anterior*, *latino-americano*, *lusitanocastelhano*, *luso-brasileiro*, *póstero-palatal*, *súpero-posterior*, etc.

Observação - Ainda que esses elementos prefixais sejam reduções de adjetivos, não perdem a sua individualidade morfológica, e por isso devem unir-se por hífen, como sucede com *austro* (- *austríaco*), *dólico* (= *dolicocéfalo*), *euro* (= *européu*), *telégrafo* (= *telegráfico*), etc.: *austro-húngaro*, *dólico-louro*, *euro-africano*, *telégrafo-postal*, etc.

4º - Nos vocábulos formados por sufixos que representam formas adjetivas, como *açu*,

guaçu e mirim, quando o exige a pronúncia e quando o primeiro elemento acaba em vogal acentuada graficamente: *anda-açu, amoré-guaçu, anajá-mirim, capim-açu*, etc.

5º - Nos vocábulos formados pelos prefixos:

a) *auto, contra, extra, infra, infra, neo, proto, pseudo, semi e ultra*, quando se lhes seguem palavras começadas por vogal, *h, r* ou *s*: *auto-educação, contra-almirante, extra-oficial, infra-hepático, infra-ocular, neo-republicano, proto-revolucionário, pseudo-revelação, semi-selvagem, ultra-sensível*, etc.

Observação. - A única exceção a esta regra é a palavra *extraordinário*, que já está consagrada pelo uso.

b) *ante, anti, arqui e sobre*, quando seguidos de palavras iniciadas por *h, r* ou *s*: *ante-histórico, anti-higiênico, arqui-rabino, sobre-saia*, etc.

c) *supra*, quando se lhe segue palavra encetada por vogal, *r* ou *s*: *supra-axilar, supra-renal, supra-sensível*, etc.

d) *super*, quando seguido de palavra principiada por *h* ou *r*: *super-homem, super-requintado*, etc.

e) *ab, ad, ob, sob e sub*, quando seguidos de elementos iniciados por *r*: *ab-rogar, ad-renal, ob-reptício, sob-roda, sub-reino*, etc.

f) *pan* e *mal*, quando se lhes segue palavra começada por vogal ou *h*: *pan-asiático, pan-helenismo, mal-educado, mal-humorado*, etc.

g) *bem*, quando a palavra que lhe segue tem vida autônoma na língua ou quando a pronúncia o requer: *bem-ditoso, bem-aventurança*, etc.

h) *sem, sota, soto, vice, vizo, ex* (com o sentido de cessamento ou estado anterior), etc.: *sem-cerimônia, sota-piloto, soto-ministro, vice-reitor, vizo-rei, ex-diretor*, etc.

i) *pôs, pré e pró*, que têm acento próprio, por causa da evidência dos seus significados e da sua pronúncia, ao contrário dos seus homógrafos inacentuados, que, por diversificados foneticamente, se aglutinam com o segundo elemento: *pós-meridiano, pré-escolar pró-britânico; mas pospor, preanunciar, procônsul*, etc.

▼ XV - DIVISÃO SILÁBICA

47 A divisão de qualquer vocábulo, assinalada pelo hífen, em regra se faz pela soletração, e não pelos seus elementos constitutivos segundo a etimologia.

48 Fundadas neste princípio geral, cumpre respeitar as seguintes normas:

1ª - A consoante inicial não seguida de vogal permanece na sílaba que a segue: *cri-do-se, dze-ta, gno-ma, mne-mô-ní-ca, pneu-má-ti-co*, etc.

2ª - No interior do vocábulo, sempre se conserva na sílaba que a precede a consoante não seguida de vogal: *ab-di-cor, ac-ne, bet-sa-mi-ta, daf-ne, drac-ma, ét-ni-co, nup-ci-al, ob-fir-mar, op-ção, sig-ma-tis-mo, sub-por, sub-jugar*, etc.

3ª - Não se separam os elementos dos grupos consonânticos iniciais de sílabas nem os dos digramas *ch, lh* e *nh*: *a-blu-ção, a-bra-sor, a-chegar, fi-lho, ma-nhã*, etc.

Observação - Nem sempre formam grupos articulados as consoâncias *bl* e *br*: nalguns casos o *l* e o *r* se pronunciam separadamente, e a isso se atenderá na partição do vocábulo; e as consoantes *dl*, a não ser no termo onomatopéico *dlim*, que exprime toque de campainha, proferem-se desligadamente, e na divisão silábica ficará o hífen entre

essas duas letras. Ex.: *sub-lin-gual*, *sub-ro-gar*, *ad-le-ga-ção*, etc.

4ª - O *sc* no interior do vocábulo biparte-se, ficando o *s* numa sílaba, e o *c* na sílaba imediata: *a-do-les-cen-te*, *con-va-les-cer*, *des-cer*, *ins-ci-en-te*, *pres-cin-dir*, *res-ci-são*, etc.

Observação - Forma sílaba com o prefixo antecedente o *s* que precede consoante: *abs-tra-ir*, *ads-cre-ver*, *ins-cri-ção*, *ins-pe-tor*; *ins-tru-ir*, *in-ters-tí-cio*, *pers-pi-caz*, *subs-cre-ver*, *subs-ta-be-le-cer*, etc.

5ª - O *s* dos prefixos *bis*, *cis*, *des*, *dis*, *trans* e o *x* do prefixo *ex* não se separam quando a sílaba seguinte começa por consoante; mas, se principia por vogal, formam sílaba com esta e separam-se do elemento prefixal: *bis-ne-to*, *cis-pla-ti-no*, *des-ligar*, *dis-tra-ção*, *trans-por-tar*, *ex-tra-ir*; *bi-sa-vô*, *ci-san-di-no*, *de-ses-pe-rar*, *di-sen-té-ri-co*, *tran-sa-tlân-ti-co*, *e-xér-ci-to*, etc.

6ª - As vogais idênticas e as letras *cc*, *cç*, *rr* e *ss* separam-se, ficando uma na sílaba que as precede, e outra na sílaba seguinte: *ca-a-tinga*, *co-or-de-nar*, *du-ún-vi-ro*, *fri-ís-si-mo*, *ge-e-na*, *in-te-lec-ção*, *oc-cipi-tal*, *pro-ro-gar*, *res-sur-gir*, etc.

Observação - As vogais de hiatos, ainda que diferentes uma da outra, também se separam: *a-ta-ú-de*, *cai-ais*, *ca-í-eis*, *ca-ir*, *do-er*, *du-e-lo*, *fí-el*, *flu-iu*, *fru-ir*, *gra-ú-na*, *je-su-í-ta*, *le-al*, *mi-ú-do*, *po-ei-ra*, *ra-i-nha*, *sa-ú-de*, *vi-ví-eis*, *vo-ar*, etc.

7ª - Não se separam as vogais dos ditongos - crescentes e decrescentes - nem as dos tritongos: *ai-ro-so*, *a-ni-mais*, *au-ro-ra*, *a-ve-ri-güeis*, *ca-íu*, *cru-éis*, *en-jei-tar*, *fo-ga-réu*, *fú-giu*, *gló-ria*, *guai-ar*, *i-guais*, *já-mais*, *jói-as*, *ó-dio*, *quais*, *sá-bio*, *sa-guão*, *sa-guões*, *su-bor-nou*, *ta-fuis*, *vá-rio*, etc.

Observação - Não se separa do *u* precedido de *g* ou *q* a vogal que o segue, acompanhada, ou não, de consoante: *am-bí-guo*, *e-qui-va-ler*, *guer-ra*, *u-bí-quo*, etc.

▼ XVI - EMPREGO DAS INICIAIS MAIÚSCULAS

49 Emprega-se letra inicial maiúscula:

1º - No começo do período, verso ou citação direta: Disse o Padre Antônio Vieira:

"Estar com Cristo em qualquer lugar, ainda que seja no Inferno, é estar no. Paraíso".

"Auriverde pendão de minha terra, Que a brisa do Brasil beija e balança, Estandarte que à luz do sol encerra As promessas divinas da Esperança..." (Castro Alves.)

Observação. - Alguns poetas usam, à espanhola, a minúscula no princípio de cada verso, quando a pontuação o permite, como se ve em Castilho: "Aqui, sim, no meu cantinho, vendo rir-me o candeeiro, gozo o bem de estar sozinho e esquecer o mundo inteiro."

2º - Nos substantivos próprios de qualquer espécie - antropônimos, topônimos, patronímicos, cognomes, alcunhas, tribos e castas, designações de comunidades religiosas e políticas, nomes sagrados e relativos a religiões, entidades mitológicas e astronômicas, etc.: *José*, *Maria*, *Macedo*, *Freitas*, *Brasil*, *América*, *Guanabara*, *Tietê*, *Atlântico*, *Antoninos*, *Afonsinhos*, *Conquistador*, *Magnânimo*, *Coração de Leão*, *Sem Pavor*, *Deus*, *Jeová*, *Alá*, *Assunção*, *Ressurreição*, *Júpiter*, *Baco*, *Cérbero*, *Via Láctea*, *Canopo*, *Vênus*, etc.

Observação 1ª - As formas onomásticas que entram na composição de palavras do vocabulário comum escrevem-se com inicial minúscula quando constituem, com os elementos a que se ligam por hífen, uma unidade semântica; quando não constituem unidade semântica, devem ser escritas sem hífen e com inicial maiúscula: *água-de-colônia, joão-de-barro, maria-rosa* (palmeira), etc; *além Andes, aquém Atlântico*, etc.

Observação 2ª - Os nomes de povos escrevem-se com inicial minúscula, não só quando designam habitantes ou naturais de um estado, província, cidade, vila ou distrito, mas ainda quando representam coletivamente uma nação: *amazonenses, baianos, estremenhos, fluminenses, guarapuavanos, jequiéenses, paulistas, pontalenses, romenos, russos, suíços, uruguaio, venezuelanos*, etc.

3º - Nos nomes próprios de eras históricas e épocas notáveis: *Hégira, Idade Média, Quinhentos* (o século XVI), *Seiscentos* (o século XVII), etc.

Observação - Os nomes dos meses devem escrever-se com inicial minúscula: *janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro*.

4º - Nos nomes de vias e lugares públicos: *Avenida Rio Branco, Beco do Carmo, Largo da Carioca, Praia do Flamengo, Praça da Bandeira, Rua Larga, Rua do Ouvidor, Terreiro de São Francisco, Travessa do Comércio*, etc.

5º - Nos nomes que designam altos conceitos religiosos, políticos ou nacionalistas: *Igreja* (Católica, Apostólica, Romana), *Nação, Estado, Pátria, Raça*, etc.

Observação - Esses nomes se escrevem com inicial minúscula quando são empregados em sentido geral ou indeterminado.

6º - Nos nomes que designam artes, ciências ou disciplinas, bem como nos que sintetizam, em sentido elevado, as manifestações do engenho e do saber: *Agricultura, Arquitetura, Educação Física, Filologia Portuguesa, Direito, Medicina, Engenharia, História do Brasil, Geografia, Matemática, Pintura, Arte, Ciência, Cultura*, etc.

Observação - Os nomes *idioma, idioma pátrio, língua, língua portuguesa, vernáculo* e outros análogos escrevem-se com inicial maiúscula quando empregados com especial relevo.

7º - Nos nomes que designam altos cargos, dignidades ou postos: *Papa, Cardeal, Arcebispo, Bispo, Patriarca, Vigário, Vigário-Geral, Presidente da República, Ministro da Educação, Governador do Estado, Embaixador, Almirantado, Secretário de Estado*, etc.

8º - Nos nomes de repartições, corporações ou agremiações, edifícios e estabelecimentos públicos ou particulares: *Diretoria Geral do Ensino, Inspeção do Ensino Superior, Ministério das Relações Exteriores, Academia Paranaense de Letras, Círculo de Estudos "Bandeirantes"; Presidência da República, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Tesouro do Estado, Departamento Administrativo do Serviço Público, Banco do Brasil, Imprensa Nacional, Teatro de São José, Tipografia Rolandiana*, etc.

9º - Nos títulos de livros, jornais, revistas, produções artísticas, literárias e científicas:

Imitação de Cristo, Horas Marianas, Correio da Manhã, Revista Filológica, Transfiguração (de Rafael), *Norma* (de Bellini), *O Guarani* (de Carlos Gomes), *O Espírito das Leis* (de Montesquieu), etc.

Observação - Não se escrevem com maiúscula inicial as partículas monossilábicas que se acham no interior de vocábulos compostos ou de locuções ou expressões que têm iniciais maiúsculas: *Queda do Império, O Crepúsculo dos Deuses, Histórias sem Data, A Mão e a Luva, Festas e Tradições Populares no Brasil*, etc.

10º - Nos nomes de fatos históricos e importantes, de atos solenes e de grandes empreendimentos públicos: *Centenário da Independência do Brasil, Descobrimento da América, Questão Religiosa, Reforma Ortográfica, Acordo Luso-Brasileiro, Exposição Nacional, Festa das Mães, Dia do Município, Glorificação da Língua Portuguesa*, etc.
Observação - Os nomes das festas pagãs ou populares escrevem-se com inicial minúscula: *carnaval, entrudo, saturnais*, etc.

11º - Nos nomes de escolas de qualquer espécie ou grau de ensino: *Faculdade de Filosofia, Escola Superior de Comércio, Ginásio do Estado, Colégio de Pedro II, Instituto de Educação, Grupo Escolar de Machado de Assis*, etc.

12º - Nos nomes comuns, quando personificados ou individuados, e de seres morais ou fictícios: *A Capital da República, a Transbrasiliana, moro na Capital, o Natal de Jesus, o Poeta* (Camões), a ciência da *Antiguidade*, os habitantes da *Península*, a *Bondade*, a *Virtude*, o *Amor*, a *Ira*, o *Medo*, o *Lobo*, o *Cordeiro*, a *Cigarra*, a *Formiga*, etc.
Observação - Incluem-se nesta norma os nomes que designam atos das autoridades da República, quando empregados em correspondência ou documentos oficiais: *A Lei de 13 de maio, o Decreto-lei nº 292, o Decreto nº 20.108, a Portaria de 15 de junho, o Regulamento nº 737, o Acórdão de 3 de agosto*, etc.

13º - Nos nomes dos pontos cardeais, quando designam regiões: Os povos do *Oriente*; o falar do *Norte* é diferente do falar do *Sul*; a guerra do *Ocidente*; etc.
Observação. - Os nomes dos pontos cardeais escrevem-se com inicial minúscula quando designam direções ou limites geográficos: *Percorri o país de norte a sul e de leste a oeste*.

14º - Nos nomes, adjetivos, pronomes e expressões de tratamento ou reverência: *D.* (*Dom* ou *Dona*), *Sr.* (*Senhor*), *Sra.* (*Senhora*), *DD* ou *Digmo.* (*Digníssimo*), *MM.* ou *Mmo.* (*Meritíssimo*), *Revmo.* (*Reverendíssimo*), *V. Reva.* (*Vossa Reverência*), *S.E. 49* (*Sua Eminência*), *V. M.* (*Vossa Majestade*), *V. A.* (*Vossa Alteza*), *V. Sa.* (*Vossa Senhoria*), *V. Exa.* (*Vossa Excelência*), *V. Exa. Revma.* (*Vossa Excelência Reverendíssima*), *V. Exas.* (*Vossas Excelências*), etc.

Observação - As formas que se acham ligadas a essas expressões de tratamento devem ser também escritas com iniciais maiúsculas: *D. Abade; Exma. Sra. Diretora, Sr. Almirante, Sr. Capitão-de-Mar-e-Guerra, MM. Juiz de Direito, Exmo e Revmo. Sr. Arcebispo Primaz, Magnífico Reitor, Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Eminentíssimo Senhor Cardeal, Sua Majestade Imperial, Sua Alteza Real*, etc.

15º - Nas palavras que, no estilo epistolar, se dirigem a um amigo, a um colega, a uma pessoa respeitável, as quais, por deferência, consideração ou respeito, se queira realçar

por esta maneira: *meu bom Amigo, caro Colega, meu prezado Mestre, estimado Professor, meu querido Pai, minha amorável Mãe, meu bom Padre, minha distinta Diretora, caro Dr., prezado Capitão, etc.*

▼ XVII - SINAIS DE PONTUAÇÃO

- 50 *Aspas* - Quando a pausa coincide com o final da expressão ou sentença que se acha entre aspas, coloca-se o competente sinal de pontuação depois delas, se encerram apenas uma parte da proposição; quando, porém, as aspas abrangem todo o período, sentença, frase ou expressão, a respectiva notação fica abrangida por elas: "Aí temos a lei", dizia o Florentino. "Mas quem as há de segurar? Ninguém." (Rui Barbosa.) "Mísera! tivesse eu aquela enorme, aquela Claridade imortal, que toda a luz resume!" "Por que não nasci eu um simples vaga-lume?" (Machado de Assis.)
- 51 *Parênteses* - Quando uma pausa coincide com o início da construção parentética, o respectivo sinal de pontuação deve ficar depois dos parênteses; mas, estando a proposição ou a frase inteira encerrada pelos parênteses, dentro deles se põe a competente notação: "Não, filhos meus (deixai-me experimentar, uma vez que seja, convosco, este suavíssimo nome); não: o coração não é tão frívolo, tão exterior, tão carnal, quanto se cuida." (Rui Barbosa.) "A imprensa (quem o contesta?) é o mais poderoso meio que se tem inventado para a divulgação do pensamento." - "(Carta inserta nos *Anais da Biblioteca Nacional*, vol. I.)" (Carlos de Laet.)
- 52 *Travessão* - Emprega-se o travessão, e não o hífen, para ligar palavras ou grupos de palavras que formam, pelo assim dizer, uma cadeia na frase: O trajeto *Mauá-Cascadura*; a estrada de ferro *Rio-Petrópolis*; a linha aérea *Brasil-Argentina*; o percurso *Barcas-Tijuca*; etc.
- 53 *Ponto final* - Quando o período, oração ou frase termina por abreviatura, não se coloca o ponto final adiante do ponto abreviativo, pois este, quando coincide com aquele, tem dupla serventia. Ex.: "O ponto abreviativo põe-se depois das palavras indicadas abreviadamente por suas iniciais ou por algumas das letras com que se representam: v. g.: V. Sa.; Ilmo.; Exa.; etc." (Dr. Ernesto Carneiro Ribeiro.)

▼ Lei nº 5.765, de 18 de dezembro de 1971

Aprova alterações na ortografia da língua portuguesa e dá outras providências.

- 1 Artigo 1º De conformidade com o Parecer Conjunto da Academia Brasileira de Letras e da Academia de Ciências de Lisboa, exarado a 22 de abril de 1971, segundo o disposto no artigo III da Convenção Ortográfica celebrada a 29 de dezembro de 1943 entre Brasil e Portugal, fica abolido o trema nos hiatos átonos; o acento circunflexo diferencial na letra "e" e na letra "o" da sílaba tônica das palavras homógrafas de outras em que são abertas a letra "e" e a letra "o", exceção feita da forma "pôde", que se acentuará por oposição a "pode", o acento circunflexo e o grave com que se assinala a sílaba subtônica dos vocábulos derivados em que figura o sufixo "mente" ou sufixos iniciados por "z".
- 2 Artigo 2º A Academia Brasileira de Letras promoverá dentro do prazo de dois (2) anos, a atualização do Vocabulário Onomástico e a republicação do Pequeno Vocabulário Onomástico da Língua Portuguesa nos termos da presente Lei.
- 3 Artigo 3º Conceder-se-á às empresas editoras de livros e publicações o prazo de quatro (4) anos para o cumprimento do que dispõe esta lei.

4 Artigo 4º Esta lei entrará em vigor 30 dias após sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 18 de dezembro de 1971.

150º da Independência e 83º da República

Emílio G. Médici

Jarbas G. Passarinho

ANEXO II

(Guiões das entrevistas)

Guiões das entrevistas aos alunos, pais e professoras
Alunos

Nome:

Local Nasc:

Data/Mês/Ano:

1. Quando é que veio para Cabo Verde e de onde?

2. Você gosta de estar em Cabo Verde ou não?

3. Onde é que foi alfabetizado?

4. Você vai ao Brasil todos os anos?

5. Você se lembra de quando foi a última vez?

6. Você compreende o Crioulo, você fala o Crioulo?

7. Que língua se aprende mais facilmente: o Português ou o Crioulo?

8. E em família, que língua é que falam?

9. Com os colegas, que idioma você fala?

10. E você acha que eles entendem o que você fala?

11. Quando você fala ou escreve “brasileiro”, a professora corrige você?

12. Você está melhorando, você está escrevendo mais o Português...?

13. O que você mais gosta na Escola?

14. Agora, o que é que você menos gosta?

15. Você gosta da língua portuguesa?

16. Por quê?

17. O uso do Português não interfere com o Crioulo, porque, na verdade você só fala o Português, não é?

18. Considera importante estudar o Português?

19. Por quê?

20. E você gostaria de estudar o Crioulo?

21. Por quê?

Pais

Nome:

Local nasc:

Data mês ano:

Nível escolaridade:

Profissão atual:

Telefone :

Móvel:

1. Veio para Cabo Verde quando? Mês/ano? E de onde?

2. O motivo da vinda foi laboral ou matrimonial? Esclarecer

3. Quais as primeiras impressões ao chegar a CV?

4. Em casa que idioma falam?

5. A família compõe-se de quantas pessoas?

6. Como é a relação crioulo-português: fala-o, entende-o?

7. Que mais gosta em Cabo Verde?

8. E o que menos gosta?

9. Acha que as crianças comunicam-se bem nos dois idiomas?

10. Você diria que as crianças pensam em Crioulo ou em Português?

11. O que mais gosta em Cabo Verde?

12. E o que menos gosta?

13. Gostaria que seus filhos estudassem o Crioulo institucionalmente?

14. Gosta da LP?

Professoras

Nome:

Local nasc:

Data mês ano:

Telefone:

Móvel:

Escolaridade:

Disciplina que leciona:

1. Há quanto tempo leciona?

2. Há quanto tempo está no Colégio A Turminha?

3. Onde aprendeu o português?

4. Já realizou ações de formação, cursos de reciclagem ou estágios para outros professores? Se sim, esclarecer o estágio ou ação realizada.

5. Já participou de encontro de professores? Quantas vezes?

6. Lê publicações didático-pedagógicas?

7. Como reage ao ver o aluno falando “brasileiro”?

8. Como vê o fato de o aluno falar o crioulo em sala de aula ou no recreio?

ANEXO III

(Normas das transcrições)

Normas de Transcrição

Tabela das convenções utilizadas nas transcrições

Comportamento Verbal	Convenções Usadas
Dados Situacionais	
- alunos identificados a falar	iniciais dos nomes R e AC
- a entrevistadora	E
- pausas breves (< 2 seg)	/
- gagueja, hesita	ahm
- inaudível, incompreensível	<IND>
- elementos não verbais	<<fala baixo>>
- interrupção do outro	<INT>
- introdução de uma língua não prevista	“gap” (inglês)
- pai do aluno R a falar	Iniciais do nome Rg
- pai da aluna AC a falar	inicial do nome C
- mãe do aluno R a falar	Inicial do nome S
- mãe da aluna AC a falar	inicial do nome I
- professora da aluna AC a falar	Iniciais do nome CQ
- enunciação de uma letra	i
- professora do aluno R a falar	Es

Adaptado de: Andrade, A.I & Araújo e Sá, M.H. (1997). Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira. Contexto de Investigação (Vol. I).

ANEXO IV

(Transcrições das entrevistas)

Transcrições das entrevistas à aluna, pais e professora

Transcrição gráfica da aluna que se designará por AC, tem 11 anos e faz o 6º ano do Ensino Básico, na Escola Privada “A Turminha”

1-E: Quando você veio para Cabo Verde e de onde veio?

2-AC: Eu vim do Brasil, de Curitiba (Paraná). Eu vim mais ou menos com dois anos (Veio em 1996, com poucos meses de idade, segundo os pais)

3-E: Você gosta de estar em Cabo Verde ou não?

4-AC: Sim. Porque aqui eu já conheci muita gente, tenho amigos e tenho <IND>

5-E: Onde é que você foi alfabetizada?

6-AC: Aqui, no Colégio da Turminha.

7-E: Você vai ao Brasil todos os anos?

8-AC: Sim.

9-E: A última vez foi ano passado, então...

10-AC: Sim, foi no Natal.

11-E: Você compreende e fala bem o Crioulo?

12-AC: Compreendo bem, mas, falar, não falo muito bem

13-E: Quando é que você fala Crioulo?

14-AC: ahm não falo muitas vezes. Às vezes eu falo com as minhas empregadas.

15-E: Qual é a língua que se aprende mais facilmente, o Português ou o Crioulo?

16-AC: O Português, porque já estou acostumada a falar o Português na escola, em casa...

17-E: Então, você gosta mais de falar o Português, não é?

18-AC: Sim.

19-E: Em família que língua é que falam?

20-AC: Português...

21-E: Todos?

22-AC: Todos, não. Alguns, aqueles que vivem aqui em Cabo Verde, eles tentam, assim, falar um bocadinho o Português, pra eu entender.

23-E: Quem é que vive em Cabo Verde e tenta falar com você em Português?

24-AC: A minha avó (paterna) que está doente...

25-E: Com os colegas fala que língua?

26-AC: Falo Português, porque, aqui (Escola), não deixam muito falar o Crioulo.

27-E: Quando você fala ou escreve “brasileiro”, a professora corrige você?

28-AC: Sim. Porque aqui eles só querem que nós aprendemos o Português (de Portugal).

29-E: Que mais você gosta nesta Escola?

30-AC: Ah, aqui eu gosto é <fala baixo> porque aqui nós temos amigos, nós aprendemos coisas novas...

31-E: E o que menos gosta?

32-AC: É que alguns meninos que são malcriados, ficam a brigar e também, às vezes, de tarde, quando à hora da saída , pra irmos brincar um bocadinho, os meninos ficam a dizer que querem jogar futebol e as meninas dizem que não querem jogar futebol, aí há briga...

33-E: Você gosta da língua portuguesa?

34-AC: Sim.

35-E: Por quê?

36-AC: É porque <IND> mais ou menos igual ao “brasileiro” e Português é bom de aprender

37-E: O uso do Português interfere com Crioulo, quando às vezes você fala ?

38-AC: Nunca.

39-E: ...porque você fala pouco o Crioulo, não é?

40-AC: É.

41-E: Você considera importante estudar o Português?

42-AC: Sim.

43-E: Por quê?

44-AC: Porque assim, eu vou aprendendo mais como é que se fala mais Português. Português é mais ou menos igual ao Brasil, então, assim, aprendo melhor.

45-E: Você gostaria de estudar, também, o Crioulo?

46-AC: Não, porque é um pouco difícil, não falo muito o Crioulo.

47-E: E não gostaria de aprender a falar, ou acha que está bem assim?

48-AC: Gostaria, até que gostaria, só que é muito difícil...

Transcrição da mãe da aluna AC, que se designará I.

1-E: Você veio para Cabo Verde quando e de onde?

2-I: Eu vim pra Cabo Verde em 1990, em Outubro e vim do ahm do Brasil, do ahm do Paraná.

3-E: O motivo da vinda foi laboral ou sentimental?

4-I: Foi sentimental, porque o meu namorado era cabo-verdiano, ele veio para cá e depois ahm eu vim, vim , vim ter com ele.

5-E: E quais as primeiras impressões que você teve, quando chegou a Cabo Verde?

6-I: Bom, em relação a / ao povo, foi, as pessoas foram , foram bastante / acolhedoras e... mas, em relação ao ambiente, ao / ao contexto foi um, uma impressão um pouco negativa, porque eu achei tudo muito pequeno, muito, muito árido, me deparei com algumas faltas de infraestruturas, em termos de água, saneamento, energia, às quais eu não estava habituada, então, nesse aspecto foi um pouco difícil. No aspecto social, também foi uma impressão um pouco negativa, e relação a oportunidades de lazer, quase não haviam recursos pra ocupação dos tempos livres, de atividades desportivas, recreativas, culturais, isso eu senti um bocado. A falta de um cinema, a falta de uma biblioteca, de livrarias ahm

Senti um pouco de dificuldade, também, em termos de alimentação: os hábitos alimentares eram diferentes. O custo de vida, em relação a esses produtos de necessidades básicas ahm

é mais elevado, então, nesse aspecto, também, foi um pouco difícil, foi uma impressão pouco, pouco positiva.

7-E: Em casa que idioma é que falam?

8-I: Ahm Em casa? Falo sempre Português, seja com meus filhos, com meu marido ou com a empregada. Ao falar Português com eles, respondem-me também, em Português, os meus filhos, o meu marido, mas, a empregada responde-me sempre em Crioulo.

9-E: A família se compõe de quantas pessoas?

10-I: O meu marido, eu, as duas crianças, a minha sogra e as duas empregadas.

11-E: Você acha que as duas crianças se comunicam bem nos dois idiomas, Crioulo e Português?

12-I: Sim, comunicam-se bem.. A minha filha tem 11 anos, o meu filho tem / 7. Eles começaram a falar em Crioulo , eles dominavam mais o Crioulo / no, no início da, da verbalização deles, talvez por ficarem muito tempo, durante a semana, com empregadas, depois, na convivência com os pais e também, no ambiente da escola, onde os professores privilegiam o Português, por ser uma escola particular, eles foram / dominando bem o Português, também a influência da televisão, dos meios de comunicação social, das leituras. A partir do momento em que eles foram ficando alfabetizados , o Português começou a ser predominante. Hoje, eles dominam bem as duas línguas. O Crioulo só oralmente, escrito eles não / não têm o hábito , não sabem, não conseguem escrever o Crioulo.

13-E: O que mais gosta em Cabo Verde?

14-I: Eu gosto da tranquilidade e da proximidade / das deslocações ... Eu, facilmente me desloco pra casa, pro Banco, pra Universidade, não tenho que pegar muito trânsito, então, essa proximidade de fazer as coisas é prático, pra que eu tenha a vida que eu levo, pra que eu consiga conciliar bem, minha vida pessoal e profissional. Quanto à questão da tranquilidade, que sempre foi algo que eu apreciei em Cabo Verde, hoje em dia já / já vai ficando um pouco difícil, porque ficas com medo de ahm insegurança, assaltos, ou vai-se ao supermercado, à porta tão ali os miúdos a / a pedir coisas, então, a tranquilidade já não é tanta como era. Mas, a proximidade, a praticidade da vida nesse aspecto, é uma das coisas de que gosto.

15-E: Que pensa do povo cabo-verdiano?

16-I: / Eu acho que é, que é um povo muito empenhado em, em, melhorar a sua qualidade de vida, entretanto, nessa busca pela melhoria de qualidade de vida, alguns valores vão ficando de lado, como / o cuidado com, com a família. A atenção, o diálogo pai e filhos muitas vezes, a busca pelo consumismo, pelo bem-estar / físico, vai se sobrepondo àquele bem-estar psicológico e social que as pessoas precisam ter. Então, é necessário, sim, desenvolver-se, ter meios materiais e financeiros pra ter conforto familiar, só que esse aspecto material não

é tudo, não se pode descurar esse apoio social e de solidariedade que as pessoas precisam ter em mente.

17-E: Gostaria que seus filhos aprendessem Crioulo na Escola?

18-I: / Não. Eu creio que esse Crioulo que eles já aprenderam no contato social, com as pessoas é suficiente pra, pra vida deles, em termos de interação com a comunidade cabo-verdiana, seja aqui ou seja no exterior. Acho que o domínio que eles têm do Crioulo, já a nível oral seria, seria suficiente. Eu prefiro que / continuem a aprender o Português na Escola, outras línguas estrangeiras, mas, o Crioulo não, não vejo necessidade, para além daquilo que eles já têm.

19-E: Você gosta do Português?

20-I: Gosto, gosto. Hoje, a forma como eu falo a língua portuguesa tem sido influenciada um bocado pela, pelo sotaque português de Portugal, não é? Quando eu vim eu tinha sotaque mais brasileiro, os meus filhos falam o Português com o sotaque daqui, [que é o de] de Portugal, quase não falam com o sotaque brasileiro, mas gosto, é a minha língua materna, minha língua de origem e gosto. Sei que não é uma língua fácil de se aprender, em termos de Gramática, Ortografia, mas é a língua em que aprendi a me comunicar.

Transcrição gráfica do pai da aluna AC, que se designará C

1-E: Quanto tempo você esteve no Brasil e onde?

2-C: Estive em São Paulo, de 81 a 89, por conseguinte, dá 9 anos.

3-E: ...estudando, fazendo cursos, não é, mesmo?

4-E: Você regressou para Cabo Verde, quando?

5-C: Regressei de São Paulo em 89.

6-E: O motivo de seu regresso a Cabo Verde foi laboral ou sentimental?

7-C: Eu diria as duas coisas, porque, laboral, porque, quando eu fui, eu tinha um bolsa de estudos, eu comprometi com o governo de voltar pra trabalhar no país. Sentimental, porque também tinha a família aqui e i então, sempre quis, / sempre quis voltar / nunca teve no meu projeto ir e ficar.

8-E: Tem, também o casamento, não?

9-C: Depois. O Casamento foi depois de eu ter vindo

10-E: Quais suas impressões sobre Cabo Verde, após 9 anos fora?

11-C: Passei 9 anos mas, entretanto, eu tinha vindo antes, que eu tinha vindo fazer um trabalho de campo pra minha tese pra, pra minha dissertação de Mestrado, na altura. Bom, / pra quem tá muito tempo fora ahm há, as duas coisas que, que marcam. Primeiro, você vê mudanças que te pareceram velozes no país. Segundo, você tem / você, mesmo que você não queira, você também tem problema de (re) integração, porque, por exemplo <IND> você vem com tendência de falar o Português brasileiro, né? Então, logo isso chama a atenção das pessoas e você passa a ser um pouco o centro da atenção, não? Então, isso / por vezes i i

12-E: ... faz um bocadinho mal.

13-C: Sim. Faz um bocadinho mal. Outra coisa é que você, também, incorpora um conjunto de valores brasileiros, no sentido, por exemplo, da espontaneidade, entendeu, das pessoas na relação, que aqui é muito mais... mais...mais fechado. Então, por vezes, isso... isso, choca. Sim, choca.

14-E: Em casa que língua falam?

15-C: Sempre o Português.

16-E: Sempre o Português? Mas, por quê? Você é de língua materna Crioula...

17-C: Olhe, é uma questão de opção, por causa do, do, dos filhos, né, portanto ahm primeiro, você... é ... ahm falar com eles em, em, em Português, permite que exatamente eles dominem a língua, dominem língua, o que não cria muita dificuldade no, no, momento que vão pro ensino. Então, evita o *gap* entre o, a passagem da, do, do Crioulo para o Português. Como o ensino na escola é feito em Português, se você leva a criança sempre a falar o Crioulo, então, tem o choque linguístico, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Então, foi uma opção. Essa é uma das razões de falar em Português. Segundo, tem a ver com o fato de as crianças, como vão sempre, anualmente ao Brasil, é preciso que dominem a língua d comunicação com a família (avós maternos), lá. Então, essas duas opções. O que não impede, no entanto, de desde pequeno, de falarem o Português, porque, com as empregadas, sempre falam o Crioulo.

18-E: Você diria que as duas crianças devem pensar em Crioulo ou em Português?

19-C: As duas coisas. E essa é a vantagem da criança : que tem a facilidade de, de, de fazer operações mentais, em, em, em, línguas diversas, conforme o contexto.

20-E: Você acha, então, que seus filhos comunicam-se bem tanto em Crioulo quanto em Português?

21-C: Sim, sim.

22-E: Que é que mais gosta em Cabo Verde?

23-C: O que eu mais,mais gosto? / A pequenês do país facilita enormemente os contactos. Esse ahm _i também o clima.

24-E: E o que você menos gosta?

25-C: Resulta daquilo que eu mais gosto, né, da pequenês do país.

Portanto, como é pequeno, então, a , portanto, há... há... há muito controle social, você não / não <IND> da privacidade.

26-E: Gostaria que seus filios estudassem Crioulo, institucionalmente?

27-C: Do ponto de vista formal, sim. Até para dominarem as regras , não é? Sim, seria melhor, acho que porque seria bom estudar a língua crioula como língua materna <IND>

28-E: Você gosta da língua portuguesa?

29-C: / gosto da língua portuguesa / por a, por duas ordens de razões: pela sonoridade da língua, acho que é uma (língua), com alguma sonoridade, ainda que ela seja uma língua difícil (Risos).

A outra razão reside no facto de que é a minha língua de comunicação de todos os dias.

Transcrição gráfica da professora da aluna AC, que se designará CQ

1-E: Como é que reage quando o aluno fala o Português brasileiro?

2-CQ: Reajo normalmente, uma vez que / o Português do Brasil não tem muita diferença com o Português do, ... de Portugal. Entende-se normalmente com esses alunos, minha reação é natural, como os alunos que falam Português de Portugal.

3-E: E se o aluno escrevesse conforme as regras (ortográficas) do Português do Brasil, por exemplo: facto-fato: a comer-comendo: se o aluno escrever dessa forma, como é que reagiria? Consideraria como erro?

4-CQ: A minha reação é chamar o aluno e mostrar as duas diferenças, ahm e mostrar que, por causa da influência do falar, ahm eles dão... eles ahm fazem essa confusão, não é confusão, porque a língua com que eles comunicam é brasileiro. Então, eu lhes mostro, tento mostrar que o Português de Portugal, que é a língua oficial de Cabo Verde, escreve-se da seguinte maneira <IND> eles, com o tempo, vão tirando essas... essas lacunas.

5-E: A escola ministra aulas de Música em Crioulo, às crianças do 6º ano. Como é a competência comunicativa, na vertente oral, da aluna AC?

6-CQ: A nível do Crioulo?

7-E: AC é uma aluna que comunica normalmente, tanto em Crioulo como em Português, ahm ela comunica em, em, em, Crioulo, cantando, só cantando.

8-E: Só cantando, não em conversas...?

9-CQ: Com o professor, ela fala em Português e canta, quando é pra cantar, em Crioulo. Mas, o que eu observo, ela fala com os colegas, costuma falar com os colegas, nas brincadeiras, em Crioulo, sem qualquer problema. Mas, com o professor, ela comunica sempre em Português, e quando temos ahm a ensinar uma música, cantar uma música (em Crioulo), aí ela também não tem dificuldade em cantar...

10-E: E como é a competência escrita de AC, em Crioulo?

11-AQ: Pelo menos, quando é pra copiar no quadro, não temos problemas, a nível de copiar e de ler, ela nunca mostrou dificuldade em ler e passar essas músicas. Mas, com essas duas experiências de ditar essas músicas em Crioulo ahm ela tem as mesmas dificuldades que têm os outros alunos. Não sabendo como é que escreve uma palavra, a professora esclarece, mas, ela mostra as mesmas dificuldades que os outros alunos. Não tem dificuldades por ser, por ter a língua brasileira, por ser a língua que fala em casa, não <IND> a nível do Crioulo.

Transcrições da entrevista ao aluno, pais e professora

Transcrição gráfica do aluno que se designará R, tem 9 anos e faz o 4º ano do Ensino Básico, na Escola Pública do Lavadouro

I-E: Quando é que veio para Cabo Verde e de onde veio?

2-R: Eu vim para Cabo Verde quando eu tinha 4 anos e o meu irmão tinha 3. Eu vim do Brasil, lá de Belém do Pará.

3-E: Você gosta de estar em Cabo Verde ou não?

4-R: Gosto ahm gosto por causa do clima, também, porque tem os colegas, mas, às vezes, eu sinto vontade de ir de novo pro Brasil.

5-E: Onde é que foi alfabetizado?

6-R: No Brasil.

7-E: Você vai ao Brasil todos os anos?

8-R: Não, só às vezes.

9-E: Você se lembra de quando foi a última vez?

10-R: A última vez que eu fui parece que foi ano retrasado.

11-E: Ano retrasado? Então, tem dois anos que você foi.

12-E: Você compreende o Crioulo, você fala o Crioulo?

13-R: Eu compreendo, mas, não falo.

14-E: Que língua se aprende mais facilmente: o Português ou o Crioulo?

15-R: Pra mim é o Português, porque, vim do Brasil aprendendo o Português / brasileiro

16-E: E em família, que língua é que falam?

17-R: Português brasileiro

18-E: Com os colegas, que idioma você fala?

19-R: Eu falo Português com eles e eles falam Português comigo, mas, às vezes, uns falam em Crioulo e eu respondo em Português.

20-E: E você acha eu eles entendem quando você fala...?

21-R: <INT> Perfeitamente.

22-E: Quando você fala ou escreve “brasileiro”, a professora corrige você?

23-R: Corrige, só que, de vez em quando, ahm que eu já tô melhorando...

24-E: Você está melhorando, você está escrevendo mais o Português...?

25-R: <INT> O português de Portugal.

26-E: O que você mais gosta na Escola?

27-R: ahm o que eu mais gosto é de estudar com os professores, ter uma nova experiência a cada dia...

28-E: Agora, o que é que você menos gosta?

29-R: ahm na escola o que eu menos gosto é de briga, confusão.

30-E: Você gosta da língua portuguesa?

31-R: Gosto.

32-E: Por quê?

33-R: Por quê? Porque é a língua que ahm eu // nasci aprendendo, desde pequenininho eu aprendi a língua portuguesa.

34-E: O uso do Português não interfere com o Crioulo, porque, na verdade você só fala o Português, não é?

35-R: Sim.

36-E: Considera importante estudar o Português?

37-R: Sim.

38-E: Por quê?

39-R: Por “causa”que é a língua oficial também do meu país e também de Cabo Verde.

40-E: E você gostaria de estudar o Crioulo?

41-R: Sim.

42-E: Por quê?

43-R: Porque é a língua que os cabo-verdianos mais falam, até mais que o Português...

Transcrição gráfica da mãe do aluno R, que se designará S

1-E: Você veio para Cabo Verde quando e de onde?

2-S: Vim em 98, vim de Belém do Pará (Brasil).

3-E: O motivo da vinda foi laboral ou sentimental?

4-S: Foi sentimental

5-E: ... casou-se?

6-S: Casei, depois, vim pra Cabo Verde.

7-E: Quais foram as primeiras impressões ao chegar ao Cabo Verde?

8-S: ahm achei uma cidade, assim, muito ahm como é que se diz, assim, aquele impacto da diferença do Brasil, que é uma cidade grande onde eu morava, em Belém, né? Assim, aqui, muito pequeno e essas pessoas totalmente diferentes, que, aquele impacto de cor, assim, também, muitos negros, né?
<IND> i i i não gostei muito, assim...

9-E: ...não foi muito positivo?

10-S: Sim, não foi muito positivo

11-E: Em relação ao Crioulo, você o fala, o entende?

12-S: Não. Só entendo o Crioulo, sabe? Falar, realmente, eu não falo nada.

13-E: Não sente dificuldade na rua, por não falar a língua?

14-S: Não falar Crioulo? Não, porque eu entendo. Eu acho assim, depende que você entende, sabe? O falar já fica assim, né, que o importante é que você tá entendendo o que a pessoa tá passando p'ra você, né?

15-E: Em casa falam que língua?

16-S: Português.

17-E: Todo o tempo, nada de Crioulo?

18-S: Nada de Crioulo.

19-E: Acha que as crianças se comunicam bem nos dois idiomas?

20-S: Olha, em Português, eles comunicam bem, que eu sei, porque são brasileiros, né? Falam Português. Quanto ao Crioulo, eles dizem p'ra mim, que com as crianças, eles entendem e as crianças falam e eles falam , às vezes, o Crioulo, com as crianças , também...

21-E: O que você mais gosta em Cabo Verde?

22-S: Eu gosto das praias, cada praia, cada uma mais linda que a outra. As montanhas, também acho bonito. O clima, aquele clima friozinho, né?

23-E: E o que menos gosta?

24-S: Eu não sei, eu acho que é as casas, sabe, assim, umas casas mal acabada. Aqueles, aquelas, aquela, aquelas ruas assim, umas casa pra cá, casa pra li, às vezes, a gente se perde, tipo um labirinto, né? E, não sei, acho que um pouco é porque é um país pobre, né? Então, a gente vê muita pobreza, também, sabe? Acho que foi esse impacto que eu tive, também, quando eu cheguei, sabe?

Porque, quando a gente mora num país que é pobre, mas, é mais desenvolvido, tu não vê muita pobreza, porque ela fica espalhada pelo, pelo país, que é grande, né? Então, aqui, como é pequeno, a gente vê demais, as situações na tua frente.

25-E: Há mais coisa de que você menos goste em Cabo Verde?

26-S: Eu acho que a sujeira, sabe, eu acho assim, eu não digo Cabo Verde no seu todo, mas, digamos, aqui na Praia onde eu moro, né? Acho assim, muito sujo, sabe? O pessoal não é limpo.

As pessoas sujam muito a rua, jogam as coisas no chão, sabe? Chegam a fazer muitas coisas assim...

27-E: Que pensa do povo cabo-verdiano?

28-S: Eu acho assim, que eles são simpáticos, não é? Mas, não são tão comunicativos. São fechados, um pouco fechados. Acho que é porque eles também têm aquela coisa de europeu, <IND> o povo é fechado, né, quando viajam lá fora, você vê que as pessoas lá fora, também, não se comunicam, também, não se dão uns com os outros. Aqui, também é quase parecido, sabe? Aqui é tipo assim, um grupo aqui, um grupo ali, cê tem seu grupo, o outro tem seu grupo, assim, mas, não é aquela amizade de vizinho, de amigos que a gente vê, sabe?

29-E: Você gostaria que seus filhos estudassem Crioulo na Escola?

30-S: Olha, eu acho, estudar o Crioulo, aqui em Cabo Verde, se eles estudassem p'ra cá, pra Cabo Verde, era bom p'ra se comunicar com as pessoas, aqui, porque, os colegas falam o Crioulo, essas coisas e tal, das crianças, né? Mas, eu acho assim, que não é uma língua essencial, sabe? Acho assim, mesmo, que eles devem sempre na língua brasileira mesmo, porque ela, ela é uma língua que já pega vários países, né? Além do inglês, né?

Então, o Crioulo é uma língua nativa, sabe? Que serve só p'ra cá, p'ra Cabo Verde, p'ra lugar mais nenhum. Então, tanto faz ele (R) aprender como não, p'ra mim não tem muita diferença.

31-E: Você gosta mesmo é da língua portuguesa?

32-S: Eu gosto da língua portuguesa...

33-E: ... e fica satisfeita que eles aprendam e falem Português, todo o tempo?

34-S: Fico satisfeita que eles aprendam e falem o Português todo o tempo.

Transcrição gráfica do pai do aluno R, que se designará Rg.

1-E: Você regressou a Cabo Verde quando e de onde?

2-Rg: Vim (regressei) a Cabo Verde , em 1998, depois de ter sido formado no Brasil, portanto, concretamente, do Belém do Pará, da Universidade Federal do Pará.

3-E: O motivo do regresso a Cabo Verde foi laboral ou sentimental?

4-Rg: Duas coisas: primeiro, sentimental, depois, laboral.

5-E: Quer explicar?

6-Rg: Eu falo sentimental, porque eu / eu sou muito ligado à família, portanto, havia deixado a minha família já há algum tempo , eu acho quase todos os cabo-verdianos depois de ter viajado pra fora, então, tem esse compromisso com, com a família de Cabo Verde, pra regressar dar, digamos, mostrar, não só, que voltou, que se formou e também, compromisso laboral, porque havia um compromisso em parte , com o governo, no sentido de dar a sua colaboração para o seu país, isso é o outro motivo.

7-E: Em casa falam que língua?

8-Rg: Em casa nós usamos a língua portuguesa, de facto, quer dizer, a língua portuguesa, mas, do Brasil.

9-E: ..portuguesa do Brasil, por causa da esposa e dos filhos...

10-Rg: Por causa da esposa e dos meninos que vieram do Brasil, primeiro. Mas, < fala baixo> não sei se tem mais , podemos explicar ...

11-E: Não, a família se compõe de quantas pessoas?

12-Rg: Quatro pessoas.

13-E: São os dois meninos, a esposa e o senhor.

14-Rg: Sim.

15-E: Acha que as crianças se comunicam bem nos dois idiomas: Português e Crioulo?

16-Rg: Bom, aí eu teria dificuldade em dizer isso. Por quê? Pelo seguinte: Primeiro, porque nós i comunicamos em casa em / Português, portanto, na língua materna deles que é a língua, digamos, brasileira. Ora, eu sei que eles comunicam lá fora, com as crianças, seja em Português, seja em Crioulo, mas,

não posso lhe afirmar se eles comunicam muito bem, muito bem , a língua crioula. Tenho alguma dúvida.

17-E: Como vê o povo cabo-verdiano?

18-Rg: Bom, falando como cabo-verdiano, eu diria que nós temos um povo... portanto, extrovertido, eu diria assim, um povo simpático, um povo humilde, que também, tem algumas limitações, sobretudo agora, que, que, nós estamos num país, portanto, voltado pro exterior, que enfrenta algumas restrições, <IND> campos de comunicações. Mas, no fundo, são povos simples _i_ bom, digamos, extrovertido pra comunicar , assim, de um modo geral, mas, não devo comparar muito com o Brasil. Sinceramente, eu acho o povo brasileiro já muito diferente do nosso... Embora, todos nós somos sorridentes e um pouco comunicativo, mas, acho o Brasil mais comunicativo.

19-E: O que você mais gosta na sua terra?

20-Rg: Bom, na minha terra gosto de muita coisa, mas, eu devo dizer que eu gosto do clima, que é o fundamental, eu gosto da minha gente, em princípio, de um modo geral, são pessoas _i_ simpáticas e que têm um certo, ainda têm um certo ... digamos, _i_ está com eles, de um modo geral, o povo está com ele, ainda uma certa _i_i carrega uma certa verdade, ainda, por dentro <fala baixo> . Ainda carrega uma certa verdade. Então, a gente simples, na maioria a gente simples, que ainda tem alguma coisa, digamos, <IND> lá dentro, ainda acho que ainda nós temos isso.

21-E: E o que é menos gosta em Cabo Verde?

22-Rg: Porque o que menos gosto daqui, sinceramente, embora eu falei do clima, mas eu não gosto, precisamente, da poeira. O que mais tem aqui, realmente. Mas, eu não gosto da poeira. Gosto do clima, por ser clima quente, assim moderado. Então, mas, da poeira, eu não gosto. Não gosto muito.

23-E: Gostaria que os filhos estudassem Crioulo?

24-Rg: Gostaria imenso.

25-E: Por quê?

26-Rg: Porque eu acho que , já que eles estão cá, em Cabo Verde, poderia ser mais uma língua que iria lhes proporcionar, portanto, _i_i melhor, ter melhor conhecimento, aprender mais, digamos, a realidade de cabo-verdiano. Portanto, o

entrosamento deles, o sucesso deles , depende muito, também, da língua do Crioulo. Aliás, não só, isso é fundamental. Isso, por um lado, agora, não sei se tem uma outra pergunta, mas, não gostaria que abdicassem da língua portuguesa, nem, também, que deixasse de estudar outras línguas estrangeiras, <IND> .

27-E: Gosta da língua portuguesa?

28-Rg: Eu gosto da língua portuguesa, eu falo da língua portuguesa porque tenho usado todo o tempo, durante as minhas comunicações e durante a minha profissão. Academicamente, não tanto. Sou apaixonado pela Matemática, portanto, sempre fui apaixonado, mas, por questão de trabalho, por muitos motivos, ii por questões profissionais, eu tive que dedicar muito à língua portuguesa e acho a língua portuguesa fundamental. E não só. Mas, também, serve de instrumento de comunicação, é uma língua que está no meio universal. Também, serve como forma de pesquisa de outras coisas, por isso, eu entendo que a língua portuguesa é importante. Eu gosto, eu aprecio, por isso, mas, a minha paixão é mesmo, por toda a minha família, é a Matemática, tudo que é as Ciências Exatas.

Transcrição da professora do aluno R que se designará Es

1-E: Se o aluno R falar conforme as regras do Português do Brasil, como é que a senhora reage?

2-Es: Eu ahm <IND> normal... com naturalidade, não... não lhe ahm impõe, digamos assim... Eu deixo-lhe à vontade falando o seu... o seu brasileiro, a sua língua, normal.

3-E: E se o aluno escrever conforme as regras ortográficas do Português do Brasil, como por exemplo: fato-comendo: em vez de facto- a comer, como se escreve em Português europeu? A senhora procede como? Considera erro?

4-Es: Normalmente, eu chamo-lhe atenção, não é? Se a falta daquela letra eu digo pra ele, que está a faltar a letra “tal”. É normal, eu ensino porque como é brasileiro, no Brasil utilizam tal letra ahm que nós não utilizamos, então há essa situação. Talvez é por causa disso, que talvez ahm esqueceste de colocar a

letra. Por exemplo, o caso da palavra umido, nós escrevemos com h mas vocês escrevem sem h ...é essa história toda...mas, pronto, eu lhe chamo a atenção...

5-E: Disse que às vezes, precisa reforçar uma explicação em Crioulo, sobre um conteúdo dado, anteriormente, dado em Português. Quando fala Crioulo, o aluno demonstra compreender?

6-Es: / ahm Normalmente, i quando eu...tô, por exemplo, normalmente, isso acontece sempre, é na área de Matemática. <IND> na Matemática, é algum problema ou exercício e que têm dúvida. Se um aluno, se a maioria da turma não perceber, eu recorro a ao Crioulo, para fazer entender os alunos. Normalmente, eu vejo o resultado e a partir da, da explicação em Crioulo, os alunos comecem a resolver o problema, lindamente, sem problema.

7-E: Acredita que o fato do aluno R ter o Português como língua materna, o faz aprender melhor essa língua, em relação aos demais colegas? O nível de aprendizagem dele é melhor em relação ao dos outros colegas?

8-Es: Não... pronto, tudo bem, que a língua materna dos cabo-verdianos é o Crioulo, mas, não significa que, por exemplo, que essa experiência, em termos de aprendizagem, vantagem , assim, porque todos estão quase ao mesmo nível. Assim, como o aluno fala o Português brasileiro, então i os outros falam ahm o Português, que é a segunda língua, mas, pronto, em termos de aprendizagem, não há problema em relação aos outros. Não há grande, assim, diferença. Estão quase em pé de igualdade. Em termos de aproveitamento, estão no mesmo nível, digamos assim.

ANEXO V

(Questionário sobre bilingüismo e diglossia)

Questionário sobre bilingüismo e diglossia destinado aos pais e professoras

1 – Que idéia faz do bilingüismo cabo-verdiano?

2 – Segundo especialistas prevalece uma situação de diglossia em Cabo Verde. Pode falar sobre isso?

3 – Acredita que essa situação poderá evoluir para um bilingüismo verdadeiro? Num futuro próximo ou longínquo?

4 – Em qualquer ocasião (contexto) é capaz de utilizar tanto o Crioulo quanto o Português?

5 – Ocorrem interferências do Português sobre o Crioulo ou vice-e-versa quando utiliza esses idiomas?

6 – Considera-se bilíngüe ou diglósico?

7 – E a seus filhos?

ANEXO VI

(Respostas dos pais e professoras ao questionário)

Respostas dos pais ao questionário sobre bilingüismo e diglossia

Nome: I - Mãe da aluna AC

Data: 27/1/2008

E: Que idéia faz do bilingüismo cabo-verdiano?

I: Creio que as pessoas dominam de forma oral a língua crioula; não têm o mesmo domínio desta língua por escrito.

Passam a dominar a língua portuguesa a partir da escolaridade, pois é só na escola que a grande maioria têm contacto com a língua portuguesa.

Assim sendo, a maioria não é bilíngüe. Só são bilingues, aqueles que dominam o crioulo e o português nas formas escrita e oral.

E: Segundo especialistas, prevalece uma situação de diglossia, em CV. Pode falar sobre isso?

I: O contacto com a língua portuguesa só ocorre, para a maioria das pessoas cabo-verdianas, quando vão à escola. Têm que aprender a escrever uma língua que não dominam, daí as dificuldades de aprendizagem de muitos. Os professores não dominam o português; dão muitas explicações em crioulo. Em casa só se fala com as crianças em crioulo. Assim, temos diglossia e não bilinguismo.

E: Acredita que essa situação poderá evoluir para um bilingüismo verdadeiro? Num futuro próximo ou longínquo: justificar.

I: Sim, num futuro longínquo. Primeiro, têm que criar a gramática escrita da língua crioula e ensinar a língua crioula na escola. Isso a implementar será alvo antes, de grande polémica, pois há diversas correntes na sociedade caboverdiana, contra e a favor.

Além disso, as crianças precisam ter um maior contacto com a língua portuguesa antes de entrarem no ensino básico e isso exigiria um grande esforço das famílias, dos pais/encarregados de educação, pois implica alterar um hábito cultural, já que não devemos esquecer que língua é identidade.

E: Em qualquer ocasião ou contexto é capaz de utilizar tanto o português quanto o crioulo?

I: Sim: em trabalho, lazer; oral ou escrito.

E: Ocorrem interferências do Crioulo sobre o Português ou vice-e-versa, quando utiliza esses idiomas?

I: Sim. Quando falo ou escrevo crioulo, sai sempre alguma palavra em português. Mas se vou escrever em crioulo, penso logo em crioulo, o que indica naturalidade e espontaneidade, creio.

E: Considera-se bilíngüe ou diglósico (a)?

I : Eu domino o português a nível escrito e oral; falo bem o Crioulo e consigo escrever em crioulo. Escrevo na variante de Santiago, as pessoas compreendem o que escrevo, mas não sei se escrevo de acordo com as regras gramaticais porque nunca estudei gramática crioula. Assim, creio que sou diglósica, apesar de algumas pessoas já terem afirmado que sou bilíngüe. Muitos cabo-verdianos dizem-me que não conseguem escrever o crioulo como eu escrevo.

E: E a seus filhos?

I: Meus filhos são diglósicos. Falam e escrevem em português. Quanto ao Crioulo, só o falam.

Nome: C - Pai da aluna AC

Data: 27/1/2008

E: Que idéia faz do bilinguismo cabo-verdiano?

C: Em Cabo Verde, o bilinguismo apenas pode ser situado entre os escolarizados, e cada vez mais, entre os que possuem níveis mais elevados de escolarização e que, por isso, conseguem, comunicar-se com desenvoltura em

português e em língua cabo-verdiana. Digo em níveis cada vez mais elevados, uma vez que se apercebe o elevado nível de dificuldades de comunicação corrente em língua portuguesa entre alunos de ciclos terminais do ensino secundário, e mesmo a nível do ensino superior. Uma outra situação de bilinguismo acontece entre famílias- e são poucas- que no quotidiano utilizam o português como língua veicular entre os seus membros.

E: Segundo especialistas, prevalece uma situação de diglossia, em CV. Pode falar sobre isso?

C: Penso que sim, considerando a nossa situação linguística: A língua materna e veicular é o cabo-verdiano e a língua de ensino e de comunicações oficiais o português, criando por vezes situações paradoxais de ensino em língua materna, quando a língua utilizada de facto não o é.

E: Acredita que essa situação poderá evoluir para um bilinguismo verdadeiro? Num futuro próximo ou longínquo: justificar.

C : Apenas será possível no momento que se considerar o português como língua segunda e como tal ensinada ou quando o cabo-verdiano for utilizado como língua de ensino e de suporte ao ensino do português. Tal apenas ocorrerá a longo prazo.

E: Em qualquer ocasião ou contexto é capaz de utilizar tanto o português quanto o crioulo?

C: Sim, as duas línguas são, para mim, línguas veiculares de uso quotidiano.

E: Ocorrem interferências do Crioulo sobre o Português ou vice-versa, quando utiliza esses idiomas?

C: As interferências apenas ocorrem na situação de trocas linguísticas, de enriquecimento de línguas, o que acontece com qualquer língua.

E: Considera-se bilingue ou diglótico?

C: Sem dúvida bilingue.

E: E a seus filhos?

C: Também.

Nome: S - Mãe do aluno R

Data: 1/ 2/ 2008

E: Que idéia faz do bilingüismo cabo-verdiano?

S: Em Cabo Verde fala-se sempre o Crioulo. O português, no meu ponto de vista, só é utilizado em situações pontuais.

E: Segundo especialistas prevalece uma situação de diglossia em Cabo Verde. Pode falar sobre isso?

S: Eu acho que pode existir diglossia, sim, desde que o português esteja em primeiro lugar, como na sociedade, na comunidade, nas escolas, etc. Depois o crioulo, como língua da terra, para não esquecer suas origens.

E: Acredita que essa situação poderá evoluir para um bilingüismo verdadeiro, num futuro próximo ou longínquo?

S: Sim, mas, num futuro longínquo.

E: Em qualquer ocasião (contexto) é capaz de utilizar tanto o Crioulo quanto o Português?

S: Não, só falo em português.

E: Ocorrem interferências do Português sobre o Crioulo ou vice-e-versa quando utiliza esses idiomas?

S: Às vezes, o Crioulo interfere no meu português, porém, é muito raro.

E: Considera-se bilíngüe ou diglósica?

S: Não. (Já informou que só fala o português).

E: E a seus filhos, considera-os bilíngües ou diglósicos?

S: São diglósicos.

Nome: Rg - Pai do aluno R

Data: 1/2/2008

E: Que idéia faz do bilingüismo cabo-verdiano?

Rg: Acho um grande ganho para o povo cabo-verdiano.

E: Segundo especialistas prevalece uma situação de diglossia em Cabo Verde. Pode falar sobre isso?

Rg: Em Cabo Verde existe a situação de diglossia pois, no meu entender o Português é a língua dominante, oficial e obrigatória nas escolas e em todas as circunstâncias acadêmicas e em momentos importantes.

O Crioulo não constitui a língua oficial e é desestimulado o seu uso nas escolas. Por outro lado, o crioulo é uma língua materna e usado em circunstâncias “não oficiais”.

Neste momento, existe um enorme esforço no sentido de se generalizar esta língua.

E: Acredita que essa situação poderá evoluir para um bilingüismo verdadeiro, num futuro próximo ou longínquo?

Rg: Sim, num futuro próximo.

E: Em qualquer ocasião (contexto) é capaz de utilizar tanto o Crioulo quanto o Português?

Rg: Sim.

E: Ocorrem interferências do Português sobre o Crioulo ou vice-e-versa quando utiliza esses idiomas?

Rg: Não há interferências.

E: Considera-se bilíngüe ou diglósico?

Rg: Considero-me bilíngüe.

E: E a seus filhos?

Rg: Também são bilíngües.

Respostas das professoras ao questionário sobre bilingüismo e diglossia

Nome: CQ - Professora da aluna AC

Data: 1/2/2008

E: Que idéia faz do bilingüismo cabo-verdiano?

CQ: Eu acho que não se pode dizer que o cabo-verdiano é bilíngüe, porque a minoria é que tem o domínio das duas línguas.

E: Segundo especialistas prevalece uma situação de diglossia em Cabo Verde. Pode falar sobre isso?

CQ: Concorro (com os especialistas), uma vez que diglossia é uma forma de bilingüismo em que as duas línguas se utilizam com objectivos diferentes. Em

Cabo Verde o Crioulo é a língua de comunicação na comunidade e na família. O português só se usa nas escolas e em serviços públicos, por ser a língua oficial.

E: Acredita que essa situação poderá evoluir para um bilingüismo verdadeiro, num futuro próximo ou longínquo?

CQ: Acredito que seja num futuro longínquo, uma vez que se fala muito na oficialização do Crioulo.

E: Em qualquer ocasião (contexto) é capaz de utilizar tanto o Crioulo quanto o Português?

CQ: A prática da docência fez com que eu me sinta à vontade para utilizar tanto o crioulo como o português.

E: Ocorrem interferências do Português sobre o Crioulo ou vice-e-versa quando utiliza esses idiomas?

CQ: Normalmente não sinto esta interferência, mas, se acontecer, de certeza é do Crioulo sobre o português.

E: Considera-se bilíngüe ou diglósica?

CQ: Eu me considero bilíngüe por ter domínio das duas línguas.

Nome: Es - Professora do aluno R

Data:1/2/2008

E: Que idéia faz do bilingüismo cabo-verdiano?

Es: É falso, uma vez que ainda não há regras gramaticais do Crioulo.

E: Segundo especialistas prevalece uma situação de diglossia em Cabo Verde. Pode falar sobre isso?

Es: Estou de acordo, porque em Cabo Verde falam o Português em algumas ocasiões (e o Crioulo em **todas** as outras ocasiões, portanto).

E: Acredita que essa situação poderá evoluir para um bilingüismo verdadeiro, num futuro próximo ou longínquo?

Es: Sim, num futuro longínquo.

E: Em qualquer ocasião (contexto) é capaz de utilizar tanto o Crioulo quanto o Português?

Es: Sim, dependendo da ocasião.

E: Ocorrem interferências do Português sobre o Crioulo ou vice-e-versa quando utiliza esses idiomas?

Es: Sim , ocorrem interferências.

E: Considera-se bilíngüe ou diglössica?

Es: Considero-me diglössica.

ANEXO VII

(Formulário para descrição das escolas)

Formulário para descrição das escolas

Nome:

1. Tipo de instituição (pública ou particular):

Telefone:

2. Meio sócio-cultural de inserção:

3. Comunidade escolar:

- nº de professores:
- nº de alunos:
- nº de auxiliares da ação educativa:
- nº de técnicos de educação/apoio pedagógico:

4. Arquitetura do edifício:

- Biblioteca:
- Centro de documentação:
- Salas:
- Sala /Centro de estudos:

5. Abertura ao exterior:

- Saídas:
- Fazem visitas eventuais a Instituições e Organismos:
- Intercâmbios:
- Viagens a outras ilhas:
- Encontros desportivos:

6. Observações: